POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI
TOM VII ● WARSZAWA ● GRUDZIEŃ-LUTY ● 1935

J. JASNORZEWSKA i J. KUNICKA

PRÓBA BADANIA POCZUĆ MORALNYCH DZIECI PRZESTĘPCZYCH „TESTEM KUR"

Badania testowe, z których poniżej zdajemy sprawę, były przeprowadzone w Poradni Pedologicznej „Patronatu", przeznaczonej głównie dla dzieci oskarżonych przed Sądem dla Nieletnich i przez ten Sąd do Poradni kierowanych. Wiek tych dzieci waha się od 9 do 17 lat. Pochodzą one w większości wypadków ze środowiska robotniczego lub drobnomieszczańskiego, oskarżenie zaś dotyczy najczęściej kradzieży, niekiedy stałych ucieczek z domu, rzadziej — czynów brutalnych wobec otoczenia.

W stosunku do tych dzieci badanie poczuć i pojęć moralnych — obok badania ogólnego poziomu inteligencji — staje się więc specjalnie ważne.

Niestety, poza swobodną rozmową z dzieckiem, pozwalającą na wyrobienie sobie czysto subjektywnego wrażenia o jego poziomie etycznym, psycholog rozporządza bardzo nielicznemi środkami, przy pomocy których mógłby zbadać objektywnie stan rzeczy. Informacje zaś, zgromadzone drogą wywiadu środowiskowego, niezawsze są wystarczające i bezstronne.

Istnieje wprawdzie wiele testów do badania poczuć moralnych, przy stosowaniu których żąda się od dziecka bądź to oceny pod względem moralnym pewnych konkretnych przypadków, opowiedzianych lub przedstawionych rysunkowo, bądź porównania kilku takich przykładów, bądź wreszcie motywowania pewnych norm etycznych. Większości jednak tych testów stawia się nie bez słuszności zarzut, że odwołują się raczej do inteligencji, względnie wiedzy etycznej dziecka, niż do jego „poczucia moralnego" i że wynik badania w znacznej mierze zależy od umiejętności wysłowienia się badanego.

Chodziłoby więc o stworzenie takich testów, przy stosowaniu których ocena mogłaby się opierać bardziej na zachowaniu się dziecka, na jego reakcji mimicznej, niż na wypowiedziach słownych, przytem ważnem jest wywołanie reakcji, której zmiany łatwo możnaby śledzić i skonstatować objektywnie. Taką reakcją mimiczną, stanowiącą dogodny objekt obserwacji, jest śmiech, względnie uśmiech. Dodać należy, że zrozumienie testu nie powinno przytem przedstawiać trudności nawet dla dziecka lekko upośledzonego umysłowo i że test powinien być tak ułożony, by dziecko badane jaknajmniej zdawało sobie sprawę, że właśnie jego poczucia moralne badamy. Wszystkie te warunki dają się oczywiście spełnić do pewnego tylko stopnia.

Jedną z prób zrealizowania tych postulatów jest test obrazkowy pomysłu prof. Baley'a, badający poczucia moralne w stosunku do okrucieństwa i stosowany tytułem próby, z inicjatywy i pod kierunkiem autora, w Poradni Pedologicznej „Patronatu". Test ten, zawierający historyjkę obrazkową o kurach, prowizorycznie nazwaliśmy „testem kur". Test składa się z 7 obrazków, narysowanych tak, by zawierały sporą dozę komizmu, a będących ilustracją do historyjki o złośliwym figlu dwu chłopców, zaczerpniętej ze znanej książki dla dzieci Busch'a „Max und Moritz". Bohaterzy tej historyjki, podrzuciwszy czterem kurom kawałki chleba przywiązane do końców związanych na krzyż sznurków, spowodowali to, że kury po długiem szarpaniu się i dławieniu zawisły martwe na gałęzi. Rysunki, których fotografje podajemy, w oryginale są barwne i mają format 14 cm $\times$ 18 cm. Dziecko widzi je kolejno, zawsze tylko jeden obrazek naraz. Przy pierwszych obrazkach prawie zawsze występuje reakcja śmiechu, względnie uśmiechu. Chodzi teraz o to, czy uśmiech ten ustąpi przy dalszych obrazkach, czy też dziecko do końca badania będzie reagowało na komiczną tylko stronę pokazywanej historyjki.

Instrukcja brzmi następująco:

„A teraz pokażę ci obrazki". Badający przewraca kolejno kartki, podając wyjaśnienia tonem zupełnie obojętnym. (Przy pierwszym obrazku) — „O, widzisz, ta pani miała koguta i trzy kury. Widzisz, karmi je tutaj, a ci chłopcy przyglądają się zza płotu". (Przy II-gim obrazku) — „A tu, widzisz, ci chłopcy taki kawał zrobili: wzięli chleb, przywiązali na końcach tych sznurków, położyli tym kurom i uciekają". (Przy III-cim) — „A teraz przyszły kury i jedzą ten chleb". (Przy IV-tym) — „Chcą się rozejść i nie mogą, bo je te sznurki trzymają". (Przy V-tym) — „Podlatują wgórę, myślą, że się może tak zwolnią,

ale sznurki ciągle je trzymają". (Przy VI-tym) — „Aż się zaczepiły o gałąź". (Przy VII-mym) — „A tu już kury zdechły". Przez cały ten czas sekretarz notuje starannie zmiany mimiki dziecka, względnie jego spontaniczne wypowiedzi. Na tem właśnie zachowaniu się podczas oglądania obrazków opieramy w dużej mierze ocenę wyników badania.

Po obejrzeniu obrazków następują pytania dodatkowe, pozwalające dokładniej zrozumieć postawę dziecka, lecz zawierające zawsze to niebezpieczeństwo, że inteligentne dziecko spostrzeże, o co chodzi i może się maskować. Pytania te pierwotnie brzmiały następująco:

1) „Czy ci się ta cała historyjka podobała?" (formą pytania i obojętnością tonu staramy się uniknąć sugestji).

2) „Który obrazek jest najładniejszy?" Jeżeli dziecko milczy, mówimy: „Obejrzyj je sobie jeszcze raz i wybierz, który najładniejszy" (gdy dziecko wybrało) — „Dlaczego?"



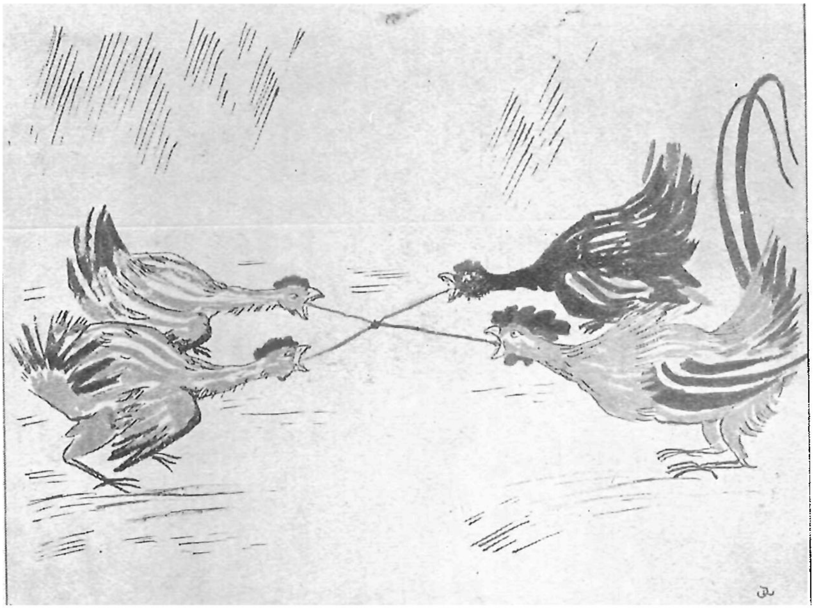
I.



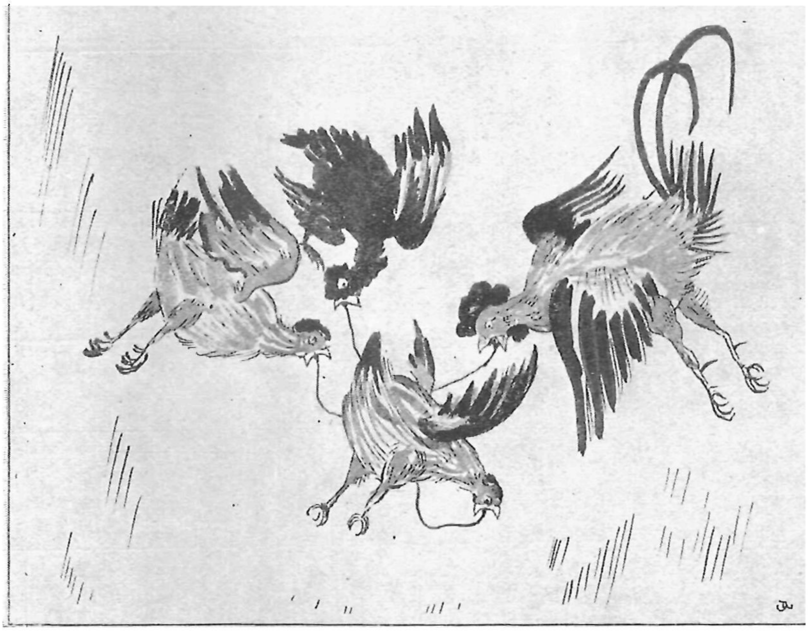
II.



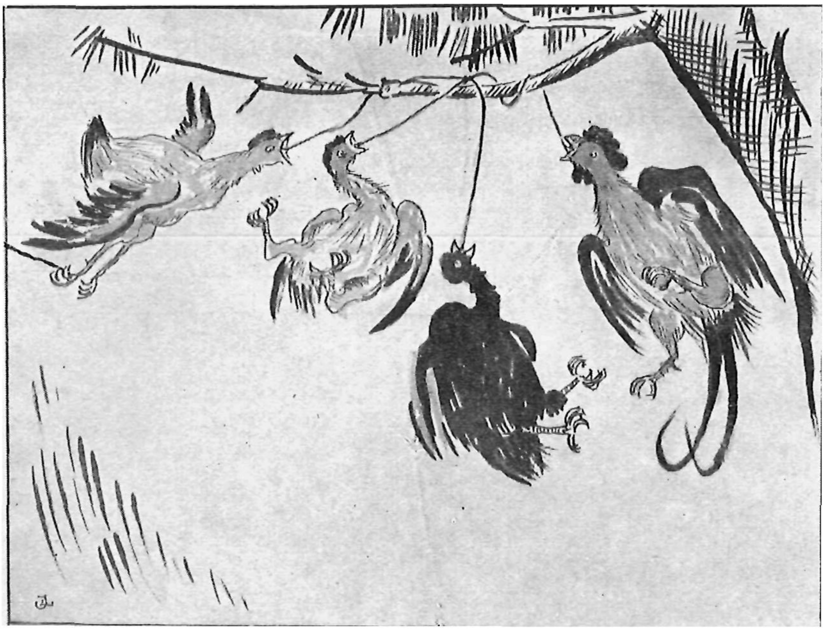
III.

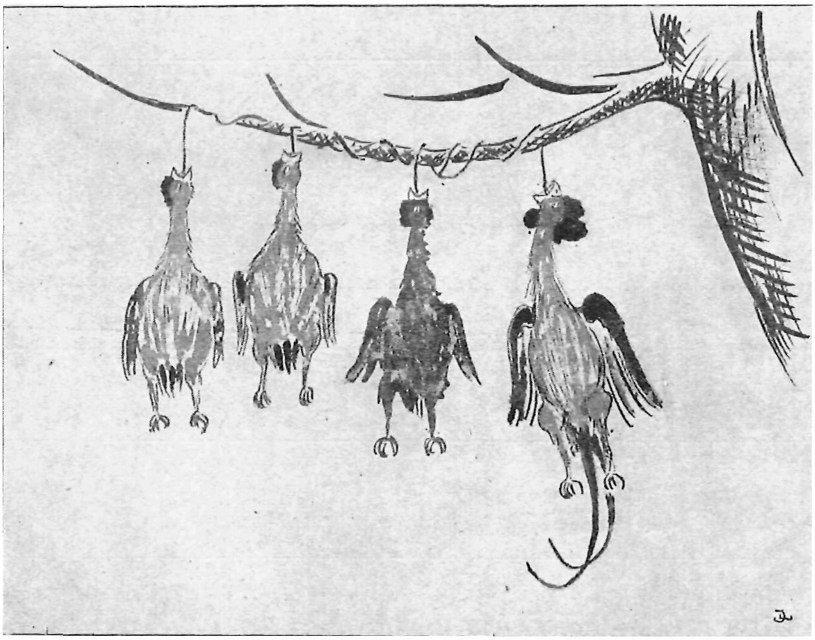


IV.



V.





3) „Który obrazek jest najbrzydszy?" — „Dlaczego?"
4) „Czy jest w tej historji co wesołego?" — „Co?"
5) „A czy jest w niej co śmiesznego?" — „Co?"
6) „A czy jest co smutnego w tej historyjce?" — „Co?"
7) „Czy sam potrafiłbyś zrobić taki figiel?" — „Dlaczego nie?" (ewentualnie, jeśli dziecko mówi „potrafiłbym") „A czy zrobiłbyś tak?" — „Dlaczego nie?"
8) „Ale czasem robisz jakieś kawały, żeby się pośmiać. Opowiedz mi jakiś swój kawał".

Potem rozwijała się już swobodna rozmowa między dzieckiem i psychologiem, z której z czasem wyłoniły się nowe pytania:

a) Po pytaniu 8-mem: — „A czy musiałeś już kiedy zabić kurę do zjedzenia?" W razie odpowiedzi potakującej: — „Czy jeden raz, czy więcej? Dla siebie, czy za pieniądze? — Opowiedz, jak to było". W razie odpowiedzi przeczącej: — „Czy myślisz, że mógłbyś to zrobić?" — „Dlaczego nie?"

b) Jeżeli dziecko zwraca uwagę na szkodę, wyrządzoną tem właścicielce lub wogóle na pożytek z kur, pytamy: — „A gdyby to nie były kury, tylko wróble, czy zrobiłbyś tak?... Dlaczego?... A gdyby to były wrony?" (To ostatnie rozróżnienie odgrywa niekiedy rolę, a to dlatego, że, zdaniem niektórych dzieci, wobec wron, jako szkodników, postępowanie takie byłoby usprawiedliwione.)

c) Ostatnio w wypadkach wątpliwości pytamy dzieci: — „Czy śmieszne i wesołe to jest to samo, czy nie?" i polecamy podać przykłady na oba określenia.

Wobec tego jednak, że wszystkie te dodatkowe pytania zaczęliśmy stosować dość późno i że nie są one zawsze stosowane, w sprawozdaniu niniejszem ograniczamy się do wyników otrzymanych przy pomocy pytań zasadniczych.

Do badania „testem kur" przechodziłyśmy zawsze bezpośrednio po badaniu inteligencji skalą Bineta-Termana i dzieci uważają to często za rodzaj wypoczynku po badaniach, a nie za właściwą ich część.

Ogółem zbadałyśmy dotychczas „testem kur" około 200 dzieci. Jeszcze przed wprowadzeniem go do naszej poradni, test ten został wypróbowany przez jedną z uczestniczek seminarjum z psychologji wychowawczej U. W., p. B. Markowiczównę, a wyniki tej próby zreferowane w jej pracy seminaryjnej. Następnie „test kur" stosowała p. A. Poznańska na terenie internatu „Dom Sierot". Uwagom i współpracy p. Poznańskiej w dużej mierze zawdzięcza test swoją obecną redakcję.

Wyniki.

Opinję o ustosunkowaniu się dziecka do okrucieństwa opieraliśmy więc z jednej strony na jego reakcji mimicznej, z drugiej na jego spontanicznych i wywołanych przez pytania wypowiedziach:

Za „ujemną" reakcję mimiczną, nasuwającą podejrzenie, że dziecko jest niewrażliwe na cudze cierpienie, uważamy wypadek, kiedy dziecko śmieje się (lub uśmiecha) przez cały czas oglądania obrazków, przyczem często jako najładniejsze, lub najśmieszniejsze wskazuje te właśnie obrazki, na których najwyraźniej widać, że kury się męczą. Niekiedy mimika dziecka zdaje się wskazywać nietylko na obojętność wobec cudzego bólu, ale nawet lubowanie się nim. Dziecko uśmiecha się właśnie przy najokrutniejszych obrazkach (Nr. 5, Nr. 7), najdłużej je ogląda, czasem potem przy odpowiedziach na pytania wskazuje na I-szy obrazek, jako na najbrzydszy, „bo tu nic jeszcze się nie dzieje", lub opowiada o własnych okrutnych figlach.

Za „dodatnią" reakcję mimiczną uważamy poważną minę dziecka przez cały czas oglądania obrazków, względnie śmiech (uśmiech) przy pierwszych obrazkach i poważnienie przy dalszych. Zdarza się, że przy końcu dziecko krzywi się, odsuwa niechętnie książkę, daje wyraz swemu oburzeniu w spontanicznych wypowiedziach: — „Co mi pani będzie takie rzeczy pokazywać", „ja tam nie lubię na takie patrzeć" i t. p. Co do odpowiedzi dzieci badanych na pytania, ocenialiśmy wynik jako dodatni, gdy dziecko wyrażało współczucie dla kur (rzadziej dla ich właścicielki), oburzenie w stosunku do chłopców, kiedy wskazywało jako „najbrzydsze" te właśnie obrazki, które przedstawiały szarpanie się i śmierć kur, a jako najładniejszy pierwszy, „bo te kurki są żywe", „bo ci chłopcy nic złego nie robią" i t. p. Jako ujemne traktowałyśmy nietylko te odpowiedzi, w których dzieci przyznawały się do złośliwych figli, oceniały pozytywnie figiel chłopców i t. p., ale i te, w których dzieci wiedziały wprawdzie, że coś tu jest nagannego, podawały jednak motywacje bądź czysto utylitarne („możnaby je było zarznąć na rosół, a tak się zmarnowały", „ta kobieta pójdzie na skargę"), bądź wyraźnie powtarzały tylko słyszane zakazy.

W szeregu jednak wypadków zarówno mimika, jak odpowiedzi dziecka nie są zupełnie wyraźne i psycholog jest zmuszony ostateczną ocenę oprzeć raczej na ogólnem wrażeniu z całości badania, co oczywiście, wprowadzając do oceny czynnik subjektywny, może być źródłem pewnych błędów.

Ciekawem może będzie przytoczenie kilku protokułów badań,

zawierających typowe odpowiedzi dziecka (łącznie z jego zachowaniem się) w całości. Pierwsza z nich pochodzi od dziewczynki 11 lat i 6 mies. o ilorazie inteligencji 85:

„Przygląda się obrazkom poważnie, nawet z pewnem niezadowoleniem. Nie podoba się jej ta historja, bo chłopcy byli niedobrzy dla zwierząt. Najładniejszy jest pierwszy obrazek, najbrzydszy — ostatni — jak kury pozdychały. Niema tu nic śmiesznego, ani wesołego, — smutne, bo ona nie wiedziała, że oni przywiązali ten chleb... (opowiada dalej treść historyjki). Nie zrobiłaby tak sama, bo się zwierzęta mordują. Do jedzenia też nie zarżnęłaby kury. Nieprzyjemnie patrzeć na krew!"

Jakże inaczej wygląda odpowiedź 17-letniej dziewczyny, oskarżonej o poranienie człowieka scyzorykiem po pijanemu, a która poprzednio, przez cały czas badania usiłuje być uprzejma, wesoła, tłomacząc całe zajście tem, że była zupełnie pijana i nie zdaje sobie nawet dokładnie sprawy, jak to było.

„Pierwszy obrazek ogląda z powagą, przy drugim, kiedy wyjaśniamy jego znaczenie, rozpromienia się i zaczyna się cieszyć. Przy trzecim — weseli się i aż zatrzymuje oddech z uciechy. Przy następnych, kiedy kury się szarpią, wesołość i uciecha dochodzą do najwyższych granic. Każdemu z tych obrazków przygląda się długo. Przewraca kartki na nowo i znów się cieszy. Zanosi się od śmiechu, kołysze się na taborecie, zakrywa twarz rękami i aż pokrzykuje. Powtarza: — „Ja lubię na takie patrzeć!... Lubię, jak się męczą!..." Przy ostatnim obrazku trochę się ucisza, ale znów się rozwesela i znowu zaczyna się śmiać. Historja cała bardzo jej się podobała. Lubi patrzeć na takie. Najlepiej jej się podobał ostatni, — potem przewraca kartki i wskazuje na 5-ty. Bo się szarpią i męczą! Ten drugi obrazek też się jej podoba, bo taką psotę zrobili. Lubi patrzeć na psoty. Najbrzydszy obrazek pierwszy, bo nic ciekawego niema. Zabawne i wesołe wszystko. Smutne? — Tak, że potem zdechły, ale poco głupie były! Sama bardzo lubi płatać figle. Nieraz płatała. Trochę inne niż ten. Opowiada, jak zaciągała pomiędzy dwoma drzewami przed wyjściem z kina drut i jak się wszyscy potem przewracali. — „Z dziesięć osób upadło!... A ja się śmieję!... (śmieje się, aż się za boki bierze) — a potem chodu..." Opowiada spontanicznie: — „Raz dwie staruszki szły. Jedna z nich była niewidoma. Musiały się rozstać. Ona przechodząc obok, zaofiarowała się, że przeprowadzi niewidomą przez ulicę. Wzięła ją pod rękę. Staruszka prosi ją, by powiedziała jej, kiedy będzie rynsztok, żeby mogła przeskoczyć. Ta jej przyrzekła. Podprowadziła ją pod

samą ścianę i zawołała: — „No, teraz niech pani skacze, tylko daleko!" Wtedy staruszka „walnęła się" głową o mur i upadła. — „A ja wtedy chodu!" (śmieje się)."

A oto przykład odpowiedzi chwiejnej, chłopca 11-letniego o ilorazie inteligencji 87.

„Przygląda się obrazkom raczej obojętnie. Najładniejszy obrazek pierwszy, jak ta pani kury karmi. Najbrzydszy ostatni — „Bo oni wiszą! Życie zakończyli'" Zabawne jest to, „jak te kury powiesili się na sznurkach", a smutne „jak te kury powiesili się na sznurkach i jak się ciągnęli". Sam nigdy nie zrobiłby takiego figla. Raz w ogrodzie (ale to chłopaki na niego poskarżyli) gonił kurę tak, że ona potem upadła, zemdlała, ale potem podniosła się i poleciała. Sam widział, jak jedna pani zabijała kurę, ale on nie potrafiłby tego zrobić, gdyż nie widział — „gdzie ona ją rżnęła".

Zdawałoby się początkowo, że dziecko nie rozumie testu, że nie umie powiązać poszczególnych fragmentów w całość. Jest to jednak mało prawdopodobne wobec wieku i poziomu inteligencji badanego, raczej walczy w nim może świadomość tego, że to powinno być uważane za smutne — z brakiem wszelkiej własnej reakcji uczuciowej.

Djagnostyczność testu.

W jakiej mierze wyniki, otrzymane podczas badania „testem kur" odpowiadają rzeczywistości?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, obliczyłyśmy (metodą prof. Bykowskiego) współczynniki korelacji, jaka zachodzi między wynikiem testu, a charakterystyką dziecka uzyskaną na drodze wywiadu z rodzicami, nauczycielami i ewentualnie pracodawcami dziecka przez asystentki społeczne Poradni.

Z pośród pierwszej setki dzieci badanych testem kur, uwzględniłyśmy tylko te wypadki, w których wynik testu był zupełnie wyraźny, a dane zaczerpnięte z wywiadu — wystarczające do wyrobienia sobie jasnej opinji [1]).

Przy wyliczaniu współczynnika korelacji uwzględniłyśmy ogółem 40 wypadków. Należy jednak zgóry zastrzec, że opinje, pochodzące od matek czy nauczycieli, dotyczyły przeważnie stosunku dziecka wyłącznie do ludzi, jego zdolności do współczucia czy też okrucieństwa wobec nich. Natomiast o stosunku dziecka do zwierząt umiano nas

---

[1]) Oczywiście, nie wyklucza to możliwości tendencyjnego wprowadzenia Poradni w błąd przez udzielających informacyj.

poinformować zaledwie w 23 przypadkach na 40. Tłomaczy się to zapewne bądź tem, że rodzice czy wychowawcy nie mieli sposobności do obserwowania zachowania się dziecka wobec zwierząt, bądź też tem, że nie przywiązywali do tej strony zachowania się wychowanka większego znaczenia.

A przecież okrucieństwo wobec zwierząt niezawsze się łączy z okrucieństwem wobec ludzi i odwrotnie; wśród klijentów naszej Poradni mamy i takich, którzy lepsi są dla królików czy koni, niż dla młodszego rodzeństwa. Mógłby więc ktoś zarzucić, że stosowany przez nas test, oparty na historji o zwierzętach, niewiele nam mówi o ważniejszym dla nas stosunku do ludzi. Z drugiej jednak strony, stosowanie historyjki o zwierzętach, zwłaszcza dla dzieci, na których zachowanie się wobec zwierząt gdzieś na ulicy czy na podwórku nikt nie zwraca szczególnej uwagi, ma niewątpliwie tę wyższość nad ewentualnym podanym opisem okrucieństwa wobec człowieka, że mniej przypomina dzieciom o zakazach i reakcjach dorosłych na ich brutalność wobec ludzi.

Aby więc wyjaśnić, w jakim stopniu „test kur" okaże się djagnostyczny, jeśli chodzi o tę ostatnią sprawę, zestawiałyśmy osobno reakcje dziecka na test, z tem co wiadome było o jego stosunku do ludzi, a osobno z danemi o jego zachowaniu się wobec zwierząt. Uwzględniałyśmy przytem oddzielnie reakcję mimiczną dziecka (rozbawienie, śmiech, lub wyraz powagi, a czasem nawet niesmak lub przykrość) oddzielnie zaś całość jego odpowiedzi na pytania, by móc sobie zdać sprawę, jaką djagnostyczność posiada każda z tych form zachowania się.

Między reakcją słowną a mimiczną dziecka zachodzi zresztą dość duża zgodność, wyrażająca się współczynnikiem korelacji + 0,65.

Z pośród 40 dzieci, których odpowiedzi wzięliśmy pod uwagę, przeważali chłopcy w liczbie 32, wobec 8-miu dziewczynek.

Pod względem wieku dzieci badane przedstawiały się następująco:

W wieku od	8 — 10	lat było	— 3	dzieci	(7,5%)
„ „ „	10 — 12	„ „	— 8	„	(20,0%)
„ „ „	12 — 14	„ „	— 11	„	(27,5%)
„ „ „	14 — 16	„ „	— 11	„	(27,5%)
„ „ „	16 — 18	„ „	— 7	„	(17,5%)
			40	dzieci	100,0%

A zatem przeszło połowa — to dzieci od 12—16 lat.

Pod względem poziomu inteligencji było:

Powyżej normy wymaganej dla wieku	—	1
Dzieci o normalnej, przeciętnej inteligencji . .	—	10
Ociężałych umysłowo	—	13
Na linji granicznej upośledzenia umysłowego .	—	8
Debilów	—	7
Imbecylów	—	1

A więc dzieci upośledzonych — 16 (40%), dzieci normalnych, włączając w to ociężałość umysłową, będącą w tem środowisku często wynikiem zacofania pedagogicznego, — 24 (60%).

Tabela I. podaje zestawienie wyników badań testem z opinją o dziecku, podaną przez opiekę domową lub szkołę.

Tabela I.

Wyniki badań a charakterystyka dziecka podana przez otoczenie.

Zależność między następującemi cechami:	Wynik badania i dane z wywiadu zgodne	Wynik badania i dane z wywiadu niezgodne	Współcz. korelacji (obl. wzor. Bykowskiego)
1. Stosunek do ludzi, a mimiczna reakcja na test	67%	33%	0,31
2. Stosunek do ludzi, a słowna reakcja na test	71%	29%	0,41
3. Stosunek do zwierząt, a mimiczna reakcja na test	69%	31%	0,39
4. Stosunek do zwierząt, a słowna reakcja na test	73%	27%	0,45

Jak widzimy, djagnostyczność testu jest dosyć duża — w około 70% wypadków wyniki badania są zgodne z charakterystyką dziecka podaną przez otoczenie [2]). Przytem zgodność ta jest nieco większa, jeżeli chodzi o stosunek dziecka do zwierząt, niż do ludzi i większa, jeżeli opieramy się na reakcji słownej dziecka, niż na jego reakcji mimicznej. Różnice jednak nie przekraczające kilku procent są bardzo nikłe, zwłaszcza, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że przy małej ilości badanych każdy przypadek stanowi kilka procent!

---

[2]) I to, jeżeli oprzemy się tylko na jednej z form reakcji dziecka. Całkowitą rozbieżność obu form reakcji z charakterystyką badanego stwierdziliśmy tylko w 2 wypadkach.

Należałoby wyjaśnić, jakie czynniki mogą powodować ową niezgodność, zachodzącą bądź co bądź w prawie jednej trzeciej ilości wypadków, oraz czy badanie w tych wypadkach daje częściej zbyt korzystny, czy zbyt ujemny wynik?

Już zgóry dają się przewidzieć następujące źródła błędów:

1) Obserwacje podane przez wychowawców mogą być niedokładne.

2) Możemy mieć do czynienia z chęcią maskowania się u starszych i inteligentniejszych dzieci.

3) Rysunki mogą wydać się śmieszne, a mało prawdopodobne — dziecko nie przejmuje się sytuacją „na serjo".

Bliższe przyjrzenie się poszczególnym wynikom wykazało, że ujemna reakcja mimiczna (śmiech, zadowolony wyraz twarzy) u dzieci charakteryzowanych jako „dobre" i „wrażliwe na cierpienia innych" wystąpiła przeważnie u dzieci młodszych, 9 — 13-letnich o normalnych ilorazach inteligencji (od 90 — 110). U prawie wszystkich tych dzieci wypowiedzi słowne dały jednak wynik korzystny, a niektóre z nich same tłomaczyły swój śmiech tem, że — „przecież to na żarty!"

Poważne zachowanie się, połączone zresztą przeważnie z dodatniemi wypowiedziami na pytania, u badanych odznaczających się skłonnością do okrucieństwa lub brutalności, zdarzały się częściej u dzieci starszych — 12—14-letnich, których ilorazy wahały się w szerokich granicach (63—105). Wynik badania częściej okazywał się zbyt niekorzystny, niż odwrotnie — i to zarówno przy reakcji słownej, jak mimicznej.

Djagnostyczność testu a poziom inteligencji.

Grupa dzieci, na wynikach badań których oparliśmy powyższe wyliczenia, jest jednak grupą niejednolitą. Ilorazy inteligencji wahają się tu od 44 do 121, a różnice wieku dochodzą do 10 lat!

Nasuwa się więc zagadnienie, czy dla wszystkich tych dzieci djagnostyczność testu jest jednakowa i dla jakich grup nadaje się on najbardziej.

Aby to sprawdzić, zestawiłyśmy oddzielnie z jednej strony wyniki badań wszystkich dzieci upośledzonych, do których stosowano ten test [3]), a z drugiej — wyniki badań dzieci starszych, powyżej 14 lat o ilorazach inteligencji powyżej 80.

---

3) A więc i te, które nie weszły do ogólnego opracowania, ponieważ były badane w późniejszym okresie, niż ten, który wzięłyśmy pod uwagę.

Tabela II zawiera zestawienie wyników otrzymanych dla 29 dzieci z ilorazami inteligencji 38—70.

Tabela II.
Wyniki badań dzieci umysłowo upośledzonych, a charakterystyka dziecka podana przez otoczenie.

Zależność między następującemi cechami:	Wynik badań i dane charakterologiczne zgodne	Wynik badań niezgodny z charakterystyką dziecka	Współczynnik korelacji
1. Stosunek do ludzi, a mimiczna reakcja na test	83%	17%	+0,67
2. Stosunek do ludzi, a słowna reakcja na test	77%	23%	+0,54
3. Stosunek do zwierząt, a mimiczna reakcja na test	83%	17%	+0,67
4. Stosunek do zwierząt, a słowna reakcja na test	67%	33%	+0,33

Djagnostyczność testu w zastosowaniu do dzieci upośledzonych, o ile go wogóle rozumieją, w porównaniu do ogółu dzieci badanych jest znacznie większa, przyczem w przeciwieństwie do tych ostatnich reakcja mimiczna jest tu znacznie bardziej miarodajna, niż słowna.

Szczególnie wyraźnie to widać, kiedy porównamy wyniki testu ze stosunkiem do zwierząt. Wypowiedź słowna jest tu w 33 wypadkach niezgodna z charakterystyką dziecka, przytem — dodajmy odrazu — w większości tych wypadków różnice wypadają na jego niekorzyść.

Dziecko upośledzone umysłowo, dobre dla zwierząt i odczuwające oburzenie na myśl o figlu w rodzaju opisanego, czuje wprawdzie, że coś tu nie jest w porządku — ale nie umie tego wyrazić. Łatwiej może przyszłoby mu wybrnąć z trudności, gdyby chodziło o okrucieństwo wobec człowieka — mogłoby się wtedy posługiwać zwrotami i opinjami zasłyszanemi, które mu przemówiły do przekonania.

Gdyby dziecko takie badać testem słownym na poczucia moralne, np. metodą Fernald — niewątpliwie wynik badania byłby dla niego wysoce krzywdzący.

Bywają zresztą i reakcje słowne bardzo przekonywujące:

Oto protokuł badania szesnastoletniego debila (I. I. = 46),

narodowości żydowskiej, któremu w pierwszej chwili trudno nawet zrozumieć sens obrazków.

„Ogląda poważnie, interpretując przytem: 2-gi obrazek: — „To już takie niespokojne te chłopaki!..." 3-ci obrazek: — „Kury powiązali... to tak już dobrze, kura nie ucieknie." 4-ty obrazek: — „O! jak można?... Za języki powiązane?..." 5-ty obrazek: — „To nożem można urżnąć!... temu po kawałku i temu po kawałku!" (rozumuje, że przecież sznurek można odciąć, by każda kura miała swój kawałek chleba). 6-ty obrazek: — „To chleb taki mocny jest... nie wiedziałem!..." 7-my obrazek: — Nie mówi nic już więcej, przygląda się poważnie. Jak mu się cała historja podobała? — Krzywi się, kręci głową: — „Tamto, to tak... (pierwszy obrazek) ale to, to nie! — Nieposłuszne są... zamiast do szkoły iść, to one tak..." Najładniejszy obrazek pierwszy. (Wybucha nagle) — „Zamiast żeby oni karmili, to ta pani ich karmi!" Najbrzydszy — ostatni — „bo już są wiszone..." Czy on sam potrafiłby taki figiel zrobić? — „Nie!... Przecież to żyjące, to jabym nie miał prawa. Chyba, żeby to był pies, to ja się bronić potrzebuję! — Ja się lękam to powiedzieć, ale ja takich rzeczy nie lubię!... Jakbym to widział, to nie wiem co jabym zrobił!..."

Inny obraz daje zestawienie wyników badań dzieci starszych o ilorazach inteligencji 90 i powyżej, co jeśli się weźmie pod uwagę zaniedbanie pedagogiczne i środowisko badanych, można określić jako wysoki poziom inteligencji.

Niestety, wypadków takich mamy bardzo niewiele: 12, co do których istnieją dane o ich stosunku do ludzi, a kilka zaledwie, gdzie wiemy coś o ich postawie wobec zwierząt. Współczynnik korelacji pomiędzy reakcją słowną a mimiczną jest tu stosunkowo niski = 0,41, a korelacja zarówno reakcji mimicznej, jak i słownej z tem, co wiadomo o zachowaniu się badanego wobec ludzi = 0,33 (67% wyników zgodnych z charakterystyką dziecka).

Wobec tej kategorji dzieci djagnostyczność testu jest więc najsłabszą, co tłomaczy się zapewne z jednej strony większą zdolnością do maskowania się, z drugiej — tem, że cała historyjka jest dla nich zbyt dziecinna i nieprawdopodobna.

Inna sprawa, że nawet i wtedy, czysto rozumowe, pozbawione uczuciowego zabarwienia odpowiedzi badanego zdają się wskazywać na przytępienie poczuć moralnych w tej dziedzinie.

Dla przykładu podajemy protokuł badania chłopca w wieku lat 14 mies. 6, o ilorazie inteligencji 90.

„Przygląda się uważnie, przytem mówi głośno przy pierwszych

obrazkach, co widzi. Przy 3 i 4-ym uśmiecha się. (Czy mu się cała historyjka podobała?) — „Ta też dobra, ale tamta — wskazuje na Termana — była lepsza". Najładniejszy obrazek pierwszy, bo najładniej narysowany i najwięcej ludzi. Najbrzydszy ostatni — „Bo niema sensu, że wszystkie kury wiszą w jedną stronę. Jak sznurek był związany, to powinny być jedne w tę, a drugie w tę stronę. Śmieszne — całe. Wesołe — kiedy kury wiszą. Wesołe dla innych, smutne dla kur. Smutne, że kury zdechły. Nie zrobiłby takiego kawału. Sam lubi robić kawały. Raz na wsi przywiązał kość do sznura od dzwonu. Pies zaczął ciągnąć i dzwonił. Zabić kury do jedzenia, to tak, ale tak, to nie. Wróblom by też tak nie zrobił, bo wróble nie przyszłyby do chleba, a zboża nie można przywiązać. Na ptaki zastawiają sidła".

Dla uzupełnienia należy dodać, że chłopak zgłosił się do Poradni w stanie dużej depresji, podczas całości badań zachowywał się zupełnie poważnie, jest podobno naogół raczej ponury — jest więc bardzo nieprawdopodobne, by odpowiadając w ten sposób chciał poprostu zakpić z psychologa, choć protokuł mimowoli nasuwa takie podejrzenia!

Granice stosowalności testu.

Widzimy więc, że „test kur" daje się stosować w dość szerokich granicach, zarówno pod względem wieku, jak inteligencji badanych, przytem dla dzieci o niższych ilorazach inteligencji zdaje się być nawet bardziej djagnostyczny, jeśli go wogóle rozumieją. Aby go jednak dziecko mogło w jakikolwiek sposób, dodatni czy ujemny, rozwiązać, muszą być spełnione 2 warunki: 1) badany musi zrozumieć treść okazywanych obrazków i powiązać je w całość, 2) musi potraktować całą historyjkę poważnie.

Z pośród 40 dzieci umysłowo upośledzonych, do których próbowaliśmy zastosować test (35 debilów i 5 imbecylów), nie było w stanie go zrozumieć [4]):

Lżejszych debilów	(o I. I. = 60—70)	— 15%
Cięższych debilów	(o I. I. = 50—60)	— 39%
Imbecylów	(o I. I. = 38—46)	— 60%

Przytem dodać należy, że z pośród lżejszych debilów zrozumiały

4) Ilość wziętych tu pod uwagę dzieci upośledzonych jest większa niż przy obliczaniu korelacji między wynikiem testu a charakterystyką dzieci upośledzonych, ponieważ włączono tu te, które nie rozumiały testu, oraz te, w stosunku do których wywiad środowiskowy okazał się niewystarczający.

test wszystkie dzieci z ilorazem inteligencji powyżej 63, i że nawet wśród imbecylów test był rozumiany przy wieku inteligencji powyżej 7 lat.

Oczywiście, że liczby te wobec szczupłości materjału, mogą mieć znaczenie tylko dla pierwszej, bardzo niedokładnej orjentacji. Wynikałoby z niej, że stosowanie „testu kur" wobec imbecylów i głębszych debilów byłoby mało celowem — test ten jest dla tych dzieci za trudny. Należałoby może stworzyć dla nich test podobny, łatwiejszy jednak i składający się z mniejszej ilości obrazków.

Trudniej wyznaczyć górną granicę stosowalności testu.

Jeszcze badanym prawie dorosłym i o normalnej inteligencji rozwiązanie testu sprawia czasami dużą trudność i daje ciekawe reakcje.

Na dowód tego przytaczamy poniżej przykład takiej reakcji, której przyczyn, niestety — wobec niemożności przeprowadzenia wywiadu środowiskowego — nie udało się wyjaśnić. Badany ma lat 19. Był uczniem szkoły rabinicznej, przez kilka lat pracował jako robotnik, utrzymywał się sam. Iloraz inteligencji jego jest 89. Pozostaje pod zarzutem kradzieży.

„Przygląda się obrazkom poważnie z zainteresowaniem. — „Czy mi się cała historja podobała?... — N-nie..." Najładniejszy obrazek? — 2-gi. — Dlaczego? Plącze się... — „Bo ładne, że na zło... że chłopcy rozumieją... że ci chłopcy dają... że trzeba dać jedzenie..." Najbrzydszy — ostatni. Dlaczego? — „Że uciekają za te kury". — Wesołego? — Wesołe dla dzieci, i dla matki też. Matka zadowolona kiedy... nie, to nie jest zabawne... może dla dzieci... oni nie wiedzą, nie wiedzieli, zrobili na śmiech... Sam nigdy takich figlów nie płatał. Wzrusza pogardliwie ramionami — nie było mu to w głowie".

W każdym razie, można już dziś stwierdzić, że test daje się stosować i jest miarodajny dla dzieci w wieku szkoły powszechnej o przeciętnej i poniżej przeciętnej, aż do lekkiego debilizmu włącznie, inteligencji.

Odpowiedzi na pytania.

Zajmiemy się trochę bliżej najczęstszemi odpowiedziami dziecka na poszczególne pytania testu.

Odpowiedzi na pierwsze pytanie — „czy się historyjka podobała" — dają najmniej ciekawego materjału. Dziecko często nie wie, czy wypada powiedzieć dorosłemu, starającemu się go bawić oglądaniem obrazków, że obrazki te mu się nie podobają. Tak, że odpowiedzi na pierwsze pytanie nie zestawiłyśmy wogóle statystycznie.

Wśród dzieci, potępiających bohaterów historyjki, większość staje w obronie zamęczonych kur, zdarza się jednak często i bardziej „gospodarczy" punkt widzenia: — „kury są pożyteczne, lepiej je było zabić na rosół, niż tak pomarnować" i t. p.

Na pytanie — „który obrazek jest najładniejszy?", względnie „najbrzydszy", dzieci mogły odpowiadać dwojako. Bądź wskazywały tylko obrazek, bądź też opowiadały co im się najbardziej podobało lub nie podobało. Jest rzeczą ciekawą, że pomimo pewnej sugestji w samem pytaniu — co jest „najładniejsze", motywacje estetyczne występują bardzo rzadko. Na 40 dzieci, których odpowiedzi uwzględniłyśmy, tylko 3 (7,5%) tak motywowało wybór najładniejszego obrazka, a tylko dwoje (5%) — najbrzydszego.

Za najładniejszy obrazek jest przez większość dzieci uważany 1-szy, (kobieta karmi kury, chłopcy przyglądają się zza płotu) — wskazuje go 67% badanych. Z zestawienia momentów, które dzieci wymieniają jako najładniejsze pod względem treści, niezależnie od obrazka, na pierwszem miejscu stoi scena karmienia kur — (32,5%), dalej szarpanie się kur, względnie to, że „taki figiel wymyślili", a więc motywy wskazujące na złośliwość lub przynajmniej stępioną wrażliwość na cudzy ból (22,5%). 20% dzieci wskazuje obrazek, ale nie motywuje wyboru, 10% nie odpowiada wogóle na pytanie [5]).

Za „najbrzydszy" bywa najczęściej uważany ostatni obrazek (kury zdechły) wymieniony przez 50% dzieci, lub II-gi (chłopcy układają na ziemi sznurki) wymieniony przez 30%.

Motywacje przedstawiają się następująco: — „Że kury zdechły" — „powiesiły się" i t. p. — 15 dzieci (37,5%). — „Że się kury męczą" — 6-cioro dzieci (15%), że kobiecie wyrządzono przykrość lub narażono ją na stratę — 3-je dzieci (7,5%). Nie motywuje wyboru — 8 dzieci (20%), nie odpowiada na pytanie — 4 (10%).

Na pytanie co w tej historyjce jest wesołego, 17 dzieci (42,5%) odpowiada zdecydowanie, że „nic!", zaś 12 (30%) uchyla się od odpowiedzi. Zaledwie 11 dzieci (27,5%) widzi w tem coś wesołego, a i z tych 3 (7,5%) wskazuje na pierwszy obrazek, a jedno daje wymijającą odpowiedź — „dla chłopców wesołe..." Można więc przypuścić, że te czworo dzieci ulega raczej sugestji pytania.

Pozostałe 7 (17,5%) za wesołe uważa „wszystko", lub opisuje w odpowiedzi poszczególne etapy przygody kur.

---

[5]) W tem i dalszych zestawieniach bierzemy pod uwagę tylko takie motywy, które podało conajmniej troje dzieci.

Momenty „śmieszne" dostrzega połowa dzieci, 15 (37,5%) twierdzi, że nic tu niema śmiesznego, a 5 (12,5%) uchyla się od odpowiedzi. Trudno stwierdzić w jakiej mierze różnica w odpowiedziach na to i poprzednie pytanie pochodzi stąd, że dzieci istotnie odróżniają pojęcia „wesoły" i „śmieszny", a w jakiej stąd, że dziecko postawienie drugiego „podobnego" pytania może uważać za formę nalegania ze strony badającego.

Jako „śmieszne" dzieci wymieniły: szarpanie się kur — 7 razy (17,5%), śmierć, zawiśnięcie kur — 6 razy (15%), pomysł takiego figla — 3 razy (7%), „wszystko" „dużo" — 2 razy (5%).

Odpowiedzi te w wielu wypadkach położyć należy na karb samych obrazków, istotnie komicznie potraktowanych, a nie złośliwości dziecka. Te same dzieci stwierdzają często, że historja jest raczej smutna, że „naprawdę" nigdyby tak nie zrobiły i t. d.

„Smutna" jest przedewszystkiem dla dzieci śmierć kur, wymieniona 14 razy (35%). Dość często (17,5%) dzieci współczują nietyle kurom, co ich właścicielce: — „Nic niema wesołego, tylko ta kobieta będzie się smuciła i chodziła do innej wsi i szukała ich wszędzie" — mówi czternastoletni chłopiec, a inne dziecko sądzi, że „może ona nic więcej nie miała, tak toby sprzedała jajka, a tak to co?".

Dla 5 dzieci „smutne" jest „wszystko". Czworo tylko (10%) nie widzi w tem nic smutnego, 6-cioro zaś (15%) uchyla się od odpowiedzi.

Dla $^3/_4$ więc dzieci badanych, historyjka jest, mimo komizmu samych obrazków — „smutna".

Opowiadania o własnych „kawałach" dzieci, ich stosunku do zwierząt i ptaków i inne odpowiedzi na dodatkowe pytania, jakkolwiek dające duży materjał psychologowi rozmawiającemu z dzieckiem, trudno byłoby jeszcze ująć statystycznie.

Wnioski.

Zdajemy sobie całkowicie sprawę z tego, że materjał, na którym oparłyśmy niniejsze sprawozdanie, jest bardzo szczupły, a sam test i technika jego stosowania jeszcze zamało sprecyzowane, i że będzie on musiał ulec niejednej przeróbce, zanim osiągnie zupełnie zadawalającą formę. Wnioski, które można z powyżej przytoczonych zestawień wysnuwać, mają więc tylko znaczenie pierwszej, jeszcze bardzo niedokładnej, orjentacji, pożytecznej jednak być może dla dalszych badań.

Jeżeli uważałyśmy za możliwe już dziś publikować te pierwsze wyniki, to przedewszystkiem ze względu na ważność stworzenia nowych, dostosowanych do potrzeb poradni tego typu co nasza, testów poczuć moralnych. Być może inni psychologowie zechcą skontrolować otrzymane wyniki, wypróbować i ulepszyć opisywany test, czy też stworzyć podobne. Również i w naszej poradni próbujemy wprowadzać dalsze modyfikacje i gromadzić nowy, obszerniejszy i bardziej usystematyzowany materjał.

Już ta pierwsza próba zdaje się jednak wskazywać na celowość samej zasady omawianego testu: przerzucenia punktu ciężkości z wypowiedzi dziecka na obserwację jego zachowania się i posługiwania się historyjką obrazkową, której treść prowokuje początkowo śmiech, a potem ewentualne jego stłumienie pod wpływem współczucia.

Na te właśnie „formalne" raczej cechy testu kładziemy główny nacisk — uważając je za główną różnicę pomiędzy „testem kur", a innemi obrazkowemi testami poczuć moralnych. Treść historyjki mogłaby być taka czy inna, łatwiejsza czy trudniejsza — byle prowokowała wyraźne zmiany w zachowaniu się badanego, które zresztą może przy żadnej innej reakcji mimicznej, dającej się wywołać w ramach eksperymentu, nie byłyby tak wyraźne, jak właśnie przy wywołaniu śmiechu.

Reasumując otrzymane wyniki stwierdzić możemy, że „test kur" okazał się:

1. Djagnostycznym w stopniu wydatniejszym dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo, a w stopniu niższym dla dzieci o normalnej inteligencji.

2. Stosowalny w szerokich granicach wieku (8—18 lat) i przy dużej rozpiętości poziomu inteligencji (I. I. 60—120), szczególniej jednak zdaje się nadawać dla dzieci poniżej 14 lat, o ilorazach inteligencji wahających się w granicach (60 — 100).

Poniżej I. I. 60, względnie poniżej wieku intel. 8 lat, test ten staje się zbyt trudny; — dla dzieci inteligentnych, powyżej wieku szkolnego, zbyt łatwy. Zaznaczyć jednak należy, że, nawet w tych granicach wieku i poziomu inteligencji, w jakiej jest stosowalny, „test kur" nie w każdym przypadku daje tak wyraźne wyniki, by można się na nich oprzeć.

3. W reakcjach dzieci na poszczególne obrazki względy estetyczne odgrywają bardzo niewielką rolę, natomiast moment komizmu gra dużą rolę.

4. W ocenie obrazka przez starsze nawet dzieci i młodocianych ze środowiska proletarjackiego, odgrywa główną rolę jego treść, i to nietylko sytuacja przedstawiona, ale i znane dzieciom skutki tej sytuacji (częste określenia obrazka drugiego, jako najbrzydszego — „bo oni teraz taki figiel zrobili" i t. p.). Nawet w tak skonstruowanem opowiadaniu, że jego treść powinna działać przedewszystkiem na uczucia dziecka wobec zwierząt, niejednokrotnie uwagę dziecka zwraca bardziej krzywda pośrednio wyrządzona człowiekowi i to głównie jej strona materjalna, co wiąże się zapewne ze środowiskiem, z jakiego pochodzą dzieci badane.

Test omawiany w niniejszem sprawozdaniu, odwołuje się do poczuć moralnych dziecka w jednej tylko dziedzinie — okrucieństwa. Wydawałoby się potrzebne obmyślenie i wypróbowanie podobnych testów, badających poczucia moralne w innych dziedzinach, a z drugiej strony stworzenie dla jednej dziedziny testów o kilku stopniach trudności. Trzeba by przedtem zanalizować, co stanowi trudność w zrozumieniu danego testu przez dzieci młodsze, czy upośledzone: zrozumienie znaczenia poszczególnych obrazków, nieoddających wszak nigdy całej rzeczywistości, na którą możeby dziecko inaczej reagowało, — czy też powiązanie w całość i utrzymanie w pamięci większej ilości elementów?

Wszystkie te sprawy wymagają dłuższych badań przeprowadzanych na grupach dzieci dostatecznie licznych, jednorodnych pod względem środowiska i inteligencji, w stosunku do których psycholog operowałby dostatecznie wiarogodnemi danemi charakterologicznemi.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. „Testowi kur", jak wielu zresztą testom psychologicznym, możnaby postawić zarzut, że treść jego jest dla dzieci nieodpowiednia ze względu na „demoralizujący" charakter historyjki. Otóż zaznaczyć należy, że „test kur" stosowany jest przedewszystkiem do dzieci przestępczych, badanych w poradni sądowej, kiedy sprawa zorjentowania się co do ich poczuć moralnych i reakcji uczuciowej na okrucieństwo jest niezmiernie ważna, — i że korzyść, osiągnięta z tego badania jest niewątpliwie dużo większa, niż ewentualna szkoda, jaką oglądanie obrazków mogłoby dziecku wyrządzić.

W obliczeniach statystycznych i samych badaniach, jako sekretarze, byli nam pomocni praktykanci Poradni, p. H. Weinholzówna i p. J. Baumritter.

WŁADYSŁAW STERLING

UWAGI NA MARGINESIE I-EJ POLSKIEJ KONFERENCJI PSYCHOLOGÓW PRACUJĄCYCH NA POLU WYCHOWANIA

(3 — 5 listopada 1934 r.) [1].

Inicjatywa Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko, która powstała z inspiracji D-r Marji Grzegorzewskiej i p. St. Sedlaczka, okazała się myślą bardzo szczęśliwą. Wielkie zainteresowanie, jakie Konferencja wzbudziła wśród psychologów i nauczycieli, wskazuje, że zwołanie jej było poprostu potrzebą chwili i że nagromadziło się w tym kierunku bardzo wiele energji, która wymagała wyładowania i organizacji. Istniała dawno już wyczuwana potrzeba zetknięcia się psychologów pracujących na polu wychowania, podzielenia się wynikami swej pracy, wzajemnego wykorzystania doświadczeń, zastanowienia się nad metodami badania oraz ich ewentualną standaryzacją, zaproponowania metod nowych oraz wysunięcia zagadnień, które mogłyby być opracowywane wspólnie w tych lub innych ośrodkach szkolnych czy laboratoryjnych. Od czasu bowiem, kiedy pod egidą i patronatem świetnej uczonej polskiej, prof. Józefy Joteyko, powstało Towarzystwo Psychologiczne jej imienia, którego krótki rys działalności przedstawiła na konferencji jej znakomita przyjaciółka i uczennica, D-r Marja Grzegorzewska, — rozwinęła się w całym kraju bogata sieć placówek pracy psychologicznej, dążących wszakże do wspólnego celu — o r g a n i z a c j i   n a u k o w e j   w y c h o w a n i a.

Dobrze się więc stało, że na samym wstępie konferencji cała rozpiętość tych zadań i zagadnień została krytycznie oświetlona i syntetycznie ujęta w świetnym i głęboko pomyślanym referacie programowym prof. Baleya. Nakreślił on precyzyjnie zakres i zadania współczesnej psychologji wychowawczej, stwierdzając, że psychologja wychowawcza nie jest, jak to się często błędnie formułuje, psychologją dla nauczycieli, nie jest również nauką o dziecku, jako przedmiocie wycho-

---

1) Ponieważ urządzenie I Konferencji Psychologów, z której szczegółowe sprawozdanie umieszczamy w tym numerze „Archiwum", zawdzięczamy inicjatywie Tow. Psychologicznego im. J. Joteyko, zwróciliśmy się do jego prezesa, doc. d-ra Sterlinga z prośbą o wypowiedzenie kilku ogólnych refleksyj na temat wyników tej Konferencji. (P r z y p i s e k   R e d a k c j i).

wania, lecz jest nauką o wychowaniu, rozpatrywanem z psychologicznego punktu widzenia. Podniósł następnie, że podstawy psychologiczne dla pracy pedagogicznej wymagają przedewszystkiem szeroko pomyślanych i dokładnie prowadzonych badań eksperymentalnych, że należałoby tworzyć specjalne zastępy badaczy, a nawet specjalne istytuty, któreby tęmi zagadnieniami się zajmowały. Stwierdził wreszcie, że z braku odpowiednich środków na rozbudowę podstaw teoretycznych psychologji pedagogicznej w naszych warunkach, tem wyraźniej i plastyczniej zarysował się kierunek czysto praktyczny ujęcia tego zagadnienia i że wytworzył się u nas w latach ostatnich typ psychologa-praktyka, dla którego, o ile chodzi o sprawy wychowawcze, proponuje ogólną nazwę pedagopsychologa.

Całkowita słuszność tezy tej potwierdzona została przez przebieg obrad trzydniowej konferencji, która właśnie nie była niczem innem, jak ścieraniem się opinij i postulatów takich pedagopsychologów (psychologowie szkolni, psychologowie-psychotechnicy, psychologowie rozmaitych poradni i ośrodków obserwacyjnych). Te tendencje praktyczne konferencji posunięte były tak daleko, że niektórzy z jej uczestników uważali za dojrzały projekt utworzenia Związku Zawodowego psychologów-praktyków, dając tem wyraz przekonaniu, iż zajęcie psychologa-praktyka jest takim samym fachem czy zawodem, jak np. prowadzenie praktyki lekarskiej lub adwokackiej. Wypowiadano się za wprowadzeniem norm prawnych, ochraniających pracę psychologa-praktyka, podobnie jak chroniona jest praca innych wolnych zawodów.

Jasne jest, że najgruntowniej i najobszerniej poddane były na konferencji analizie zadania i metody psychologa szkolnego, jako zagadnienie, którego oświetlenie opierać się mogło częściowo przynajmniej już na własnem doświadczeniu. W referatach p. Studenckiego i p. Rybickiej omówione zostały zarysy opieki psychologicznej nad dzieckiem, programy pracy, jej przydatność dla szkoły, a przedewszystkiem utrzymanie pracy na poziomie naukowym ze szczególnem uwzględnieniem opieki nad podstawami psychologicznemi nauczania i wychowania, pracy badawczej nad zbiorowością uczni oraz badania i opieki indywidualnej. Zastanawiano się również nad zadaniami psychologa szkolnego w związku z nowym ustrojem szkolnictwa (referat D-ra Goldscheidera) oraz nad współpracą psychologa szkolnego z nauczycielem i lekarzem szkolnym (refer. D-r Mutermilchowej). Nie wszystkie wnioski wszakże wypływające z tych referatów wydają mi się w pełni uzasadnione (np. kreowanie stanowisk okręgo-

wych psychologów przy kuratorjach lub zabieganie o zakaz stosowania testów Bineta-Termana przez nauczycielstwo). Zastanawiające jest również, że konferencja, obradująca przez cały czas pod flagą „fachowości psychologicznej", nie wypowiedziała się z dostateczną energją przeciwko zajmowaniu stanowisk psychologów szkolnych przez niedostatecznie pod względem psychologicznym wyszkolone siły nauczycielskie, a tembardziej przez lekarzy spełniających obowiązki te w sposób nie mający nic wspólnego z psychologją. Nie spotkałem się również z oczekiwanym protestem przeciwko zajmowaniu stanowisk kierowniczych w przychodniach i poradniach pedagogicznych i prowadzeniu ich w sposób dyletancki przez lekarzy.

Również, wspomniawszy o typie psychologa klinicznego na terenie szpitala (prawdopodobnie w oddziałach dla dzieci nerwowych i psychopatycznych), konferencja pominęła zupełnie zagadnienie, kto ma być psychologiem w szkołach specjalnych: lekarz psychopatolog czy też specjalny psycholog szkolny?

Od tych zagadnień natury czysto praktycznej odcinała się w sposób jaskrawy na konferencji grupa referatów o charakterze czysto teoretycznym, których związek z psychologją pedagogiczną wydawał się bardziej luźny (uwagi o psychice z punktu widzenia przystosowania, wywody o behawiorystyce lub o znaczeniu psychologji społecznej dzieci i młodzieży). Pośrednie miejsce niejako zajmowała grupa referatów skupionych dookoła zagadnień, związanych z badaniem inteligencji, których większość stała na doskonałym poziomie (D-r Grzywak-Kaczyńska, D-r Biegeleisen, D-r Kruk) i których większość również operowała metodyką Bineta-Termana. I tutaj nasuwa mi się jedna uwaga. Ponieważ w dezyderatach wynikających z obrad tej sekcji poruszono sprawę przeprowadzenia zakazu stosowania testów Bineta-Termana przez nauczycielstwo, jako utrudniające pracę selekcji do szkół specjalnych, gdyż u dzieci, już raz badanych, wynik badania selekcyjnego temi samemi testami może być wskutek tego zmieniony, wydaje mi się wskazane otrząsnąć się nareszcie z przemożnej hypnozy tych testów. Wobec tego zaś, że znaczenie ich jest wyłącznie orjentacyjne i że nie dają one przekroju całkowitej inteligencji dziecka, inicjatywą — jeżeli nie tej, to przyszłej konferencji psychologów polskich powinno być opracowanie takiej metodyki testowej i selekcyjnej, która nie traciłaby swej wartości już po jednorazowem zastosowaniu.

Podzielam również opinję wiceprzewodniczącego konferencji, że obfity cykl komunikatów z pracowni psychologicznych całego kraju, który stanowił ośrodek krystalizacyjny i sól attycką całej konferencji —

był nieco nużący, zwłaszcza, że znaczna część przemawiających nie stosowała się do regulaminu i intencyj prezydjum, ażeby ograniczyć się do spraw najistotniejszych i wysuwać przedewszystkiem zagadnienia i wnioski. Jest to wskazówka na przyszłość, że byłoby bardziej pożyteczne i celowe zebrać sprawozdania przed konferencją i opracować na ich podstawie jeden referat syntetyczny lub kilka referatów według charakterystycznych działów pracy. Bądź co bądź przegląd tych wszystkich placówek i dokonanej w nich pracy wypadł imponująco i wzbudził dla ich poczynań rzetelny respekt.

Zasługuje na specjalną uwagę, że konferencja odbyła się przy czynnym współudziale przedstawicieli dwu istniejących w uniwersytetach polskich katedr psychologji wychowawczej (prof. Baley był niezmordowanym i sprężystym przewodniczącym konferencji). Ciekawsze jest jednak, że obie te katedry reprezentowane są przez psychologów, którzy są jednocześnie l e k a r z a m i. Jeżeli przypomnę tutaj, że cały szereg najwybitniejszych współtwórców współczesnej psychologji wychowawczej — byli to również l e k a r z e (J o t e y k o, D e c r o l y, C l a p a r è d e, Z i e h e n i inni), to jasne jest, że zjawisko to nie może być wynikiem jakiejś przypadkowości i że posiada ono znaczenie głębsze, które postaram się omówić na innem miejscu. Szkoda tylko, że tem „głębszem znaczeniem" nie przejęli się zupełnie lekarze, a specjalnie psychopatolodzy nasi, którzy w tak małej liczbie brali udział w konferencji.

Pomimo drobnych usterek, nieuniknionych przy organizacji pierwszej konferencji tego typu, była ona pięknym czynem, którego pełne powodzenie świadczy o istotnej jej potrzebie. Niewątpliwie stały „Komitet psychologów pracujących na polu wychowania", który na tej konferencji został wybrany i któremu, łącznie z Zarządem Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko, powierzono organizację konferencji następnej — będzie miał już zadanie ułatwione, tembardziej, że przekazany mu został cały szereg zagadnień aktualnych, które powinny stać się przedmiotem rozważań, studjów i badań. Osobiście wyrażam dezyderat, ażeby, walcząc o lepszą p r z y s z ł o ś ć psychologji wychowawczej, nie zapominać również o p r z e s z ł o ś c i i nawiązać do prac poprzedników i pionierów psychologji wychowawczej w Polsce, którzy jeszcze w okresie niewoli kładli podwaliny pod budowę gmachu pracy naszej. Wierzę również, że przyszła konferencja dojdzie do walorów kongresu, a przyszłe kongresy polskie psychologów pracujących na polu wychowania staną się ważnem ogniwem w międzynarodowym łańcuchu prac psychologicznych.

BOHDAN ZAWADZKI

Z WSPÓŁCZESNEJ PSYCHOLOGJI AMERYKAŃSKIEJ

O BADANIU POSTAW

Niewątpliwie jednem z centralnych zagadnień współczesnej psychologji społecznej w Ameryce jest kwestja badania tego, co w literaturze anglosaskiej nazywa się „attitude". Trudno znaleźć odpowiedni polski wyraz, żeby wiernie przetłomaczyć ten termin. Bodaj najwierniejszym przekładem byłaby „postawa" (nie „nastawienie", bo angielskim odpowiednikiem tego jest „set"), gdyby nie to, że „postawa" w języku polskim jest jeszcze bardziej wieloznaczna, niż „attitude" w angielskim, gdzie ten termin już się do pewnego stopnia wyspecjalizował. Otóż „attitude" jest to coś, czego wyrazem są czyjeś opinje, czyli — jak się u nas potocznie mówi — czyjeś przekonania lub poglądy. Przytem chodzi tu o niebylejakie przekonania, np. dotyczące istnienia obojętnych faktów, ale o wierzenia silnie zabarwione sympatją lub antypatją względem jakiejś sprawy, poglądy, za któremi kryje się gotowość działania na rzecz lub przeciw tej sprawie. Jakkolwiek dyskusja o poprawnej definicji „attitude" toczy się od jakich 10 lat i istnieje już conajmniej kilkanaście różnych sformułowań, a dotąd niema zgody w tej sprawie, to przecież większość proponowanych definicyj zawiera cechy, które pozwalają na taką orjentacyjną definicję: postawa względem x — to pewna dyspozycja do działania przyjaznego lub wrogiego względem x; wyrazem słownym danej postawy są opinje.

Badaniem naukowem tak rozumianych postaw wcześniej od psychologów zajęli się socjologowie. Tak np. S. A. Rice, posługując się metodami statystycznemi, badał postawy takie, jak radykalizm i konserwatyzm wyborców. Biorąc za podstawę odsetek głosów, oddanych podczas wyborów na odpowiednich kandydatów, odkrył, że badani przez niego reprezentanci tych sprzecznych postaw zamieszkują w sposób zwarty pewne obszary, które niekiedy oddzielone są od siebie pasem mieszanym, a niekiedy odcięte ostrą linją, nawet jeśli niema naturalnych przeszkód (jak np. pasmo górskie) w komunikowaniu się ludności. Rozmieszczenie i granice obszarów, na których panuje radykalizm lub konserwatyzm zależą wtedy od promieniowania wpływów miasta jako ośrodka ekonomicznego, kulturalnego i administracyjnego. Podobne promieniowanie ośrodków miejskich (New Yorku i Philadelphii) zbadali uczniowie Rice'a, analizując upodobania czytelników wy-

pożyczających książki z bibljotek w osiedlach leżących między temi dwoma wielkiemi miastami. Dzięki temu można było ustalić terytorjalny zasięg wpływów kulturalnych obu tych ośrodków, bardzo różnych pod względem panujących w nich tradycyj.

Wprowadzone przez F. E. Clements'a do etnografji statystyczne metody badania terytorjów kulturalnych zastosował też T. E. Jones, badając różnice obyczajowe między góralami a ludnością nizin i miast w Japonji. Podczas, gdy na pytanie: „kto jest najwyższą istotą na świecie?" mieszkańcy zapadłych wiosek górskich odpowiadali: „cesarz", odpowiedź taka nie padła ani razu wśród 5000 studentów uniwersytetu w Tokio; również, gdy na pytanie: „czy w razie wojny należy stanąć do szeregów, choćby się miało pozostawić chorych rodziców bez opieki", 90% górali odpowiadało „tak", to tylko mniejszość studentów objawiła taki zapał patrjotyczny. Badania Jones'a wykazały również, że z pośród wpływów cywilizacji zachodniej najłatwiej przyjmują się wśród Japończyków obce wzory dotyczące odzieży i jedzenia, mniej łatwo obyczaje w życiu rodzinnem, najbardziej opornie zaś wpływy dotyczące wierzeń religijnych.

Powyższe przykłady mają zilustrować typ zagadnień, któremi zajmowali się socjologowie, a które zachęciły psychologów, aby je podjąć ze swoistego psychologicznego punktu widzenia. Badania o charakterze socjologicznym zajmowały się całemi grupami ludzkiemi i czynnikami kształtującemi zjawiska masowe, ale nie mówiły nic o jednostce, która daną postawę żywi, o indywidualnem zróżnicowaniu postaw, o motywach posiadania takich a nie innych poglądów, ani też o tem, jakie czynniki formują w ciągu indywidualnego rozwoju jednostki jej postawy. A to są właśnie zagadnienia, które przedewszystkiem interesują psychologów.

Ażeby na te pytania móc odpowiedzieć, trzeba przedewszystkiem mieć sposób na możliwie dokładne porównywanie poszczególnych jednostkowych postaw. Ideałem dokładnego porównywania jest — jak wiadomo — mierzenie. To też niemal pierwszym krokiem psychologów amerykańskich było stworzenie metody mierzenia postaw.

To „mierzenie" — jak wogóle większość pomiarów w psychologji — trzeba pojąć w pewnem szerszem znaczeniu. W ścisłem znaczeniu mierzenie jest to porównywanie jakichś wielkości z pewną inną stałą wielkością, przyjętą za jednostkę. Otóż trudność pomiarów psychologicznych polega na tem, że niełatwo jest znaleźć jakiś realny przedmiot o wielkości stałej, niezmiennej, ten sam w różnych grupach pokrewnych przedmiotów, który możnaby obrać za jednostkę. To też

mierzeniem w psychologji, zwłaszcza amerykańskiej, nazywają nie aż tak idealnie ścisłą procedurę, ale wszelkie porównywanie dokładne na tyle, na ile pozwala natura przedmiotu, a wynik którego da się wyrazić cyfrowo. Przyczem te cyfry wcale nie muszą wyrażać liczby jakichś idealnych jednostek, ale mogą to być liczby względne, wyrażające np. stosunek osób w pewnej określonej grupie lub t. p.

Postawy, poglądy ludzi porównywamy ilościowo w życiu potocznem na każdym kroku, ale robimy to niedokładnie: mówimy, że ktoś jest mniej, a ktoś inny więcej radykalny lub konserwatywny, mówimy, że ktoś jest w swych poglądach krańcowy lub umiarkowany, mówimy o „czerwonych" i „różowych" i t. p. Mówimy zatem o różnicach stopnia, o „mniej" i „więcej", ale tych różnic — ilościowych przecież — nie precyzujemy. W życiu potocznem to nam wystarcza, i nawet śmieszną pedanterją może się wydawać dążenie do tego, żeby ściśle określić, czy ktoś jest konserwatystą w 37% czy 76%. Zapewne, łatwo tu się posunąć do naiwnej przesady. I w tym wypadku, jak zwykle, wynik jednostkowego pomiaru sam przez się jest nic nie mówiący i nieciekawy, ale interesujący staje się wtedy, gdy do czegoś służy. Otóż, naogół zapomina się o tem, że każdy pomiar jest wynikiem porównania i służy do odczytywania wyników porównania, a interesujący lub nie jest zależnie od tego, czy porównanie, któregośmy dokonali, jest interesujące. Jeżeli np. chcemy porównać skuteczność środków wychowawczych, to wtedy możliwie dokładne porównanie ich skutków jest niewątpliwie bardzo ważne. Gdy — jak to zrobiono w Ameryce — chcemy zbadać, co skuteczniej osłabia antypatję dzieci białych do Murzynów — pogadanka w szkole czy film, przedstawiający Murzynów w sympatycznem świetle, to wtedy koniecznie musimy porównać możliwie dokładnie — a zatem ilościowo — postawę dzieci względem Murzynów przed i po zastosowaniu jednego i drugiego zabiegu pedagogicznego. Kto chce kontrolować skutki wychowania, musi umieć je mierzyć. Tego rodzaju korzyści, płynące z zastosowania „mierzenia" postaw, najzupełniej usprawiedliwiają wielką ilość żmudnej pracy wkładanej w tę procedurę.

Jak można „mierzyć" postawy? Pionierami w tej dziedzinie byli jeden z najbardziej znanych dziś socjopsychologów Floyd Allport oraz D. Hartman. Zebrali oni po 13 różnych opinij w sprawach: prohibicji, Ligi Narodów i t. p. Sześciu specjalistów, profesorów nauk społeczno-politycznych, ułożyło tych 13 opinij w szereg od najbardziej do najmniej przychylnych względem danej kwestji. Następnie większa liczba studentów odpowiedziała, na które z tych opinij zgadza się lub nie

zgadza. W wyniku okazało się, jaka jest liczebność opinij uznawanych lub odrzucanych, a zatem również jaka jest przeciętna opinja całej grupy, liczebność stanowisk skrajnych i t. d.

Ów pierwszy eksperyment nie był zadowalający jako metoda mierzenia postaw. Uporządkowany szereg opinij nie stanowił istotnej skali, bo odstępy (różnice) między opinjami nie były jednakowe. Aby taki szereg opinij móc użyć do opracowań statystycznych, choćby np. skonstruować krzywą częstości i badać prawidłowość rozsiania, trzeba aby ów szereg dał się przedstawić na jednej z osi współrzędnych, a zatem jako skala, na której można wyznaczyć jednakowe odstępy. Jak można w sposób niearbitralny określić, czy różnice między dwiema parami opinij są jednakowe czy nie? Odpowiednia ocena wydana przez jedną tylko osobę — wobec braku objektywnych kryterjów — będzie zawsze mniej lub więcej arbitralna. Opinje niewielkiej liczby ekspertów mogą się niekiedy zgadzać, niekiedy nie. Dlatego należy odwołać się do wielkiej liczby kompetentnych sędziów.

W badaniach psychofizycznych, gdy trzeba określić, czy jakieś różnice między dwiema parami jakichś wielkości, np. intensywności wrażeń, są jednakowe czy nie, nie można tego zrobić, jeżeli te różnice są dla wszystkich wyraźnie dostrzegalne. Wtedy wszyscy obserwatorzy zgodnie twierdzą, że np. wśród trzech jasności a, b i c, a jest jaśniejsza od b, zaś b jaśniejsza od c, ale niesposób stwierdzić, czy w obu parach składniki ich są o t y l e s a m o jaśniejsze. Dopiero wtedy, gdy różnice są ledwo dostrzegalne i nie wszyscy obserwatorzy, lecz tylko pewna stała ich część dostrzega te różnice, możemy je porównywać dokładnie. Jeżeli różnicę między a i b spostrzega tylko 60% obserwatorów, a różnicę między b i c spostrzega aż 90% obserwatorów, to niewątpliwie różnica między a i b jest mniejsza od różnicy b i c. Jeżeli zaś ta sama część obserwatorów spostrzega różnicę między a i b oraz b i c, to przyjmujemy, że te różnice są jednakowe. W psychofizyce przyjmuje się, że ledwo dostrzegalne różnice między dwiema parami jakichś wielkości stanowią jednostkę różnicy, gdy spostrzega je 75% obserwatorów.

Zasady pomiarów psychofizycznych zastosował do mierzenia postaw poraz pierwszy L. L. Thurstone, profesor psychologji uniwersytetu w Chicago, jeden z najwybitniejszych statystyków psychologicznych w Ameryce, znany przedewszystkiem z tego, że zmodyfikował gruntownie teorję czynników Spearman'a. Żeby określić, czy jakieś dwie opinje różnią się od siebie (t. j. są mniej czy więcej przychylne danej sprawie) o tyle samo, co jakieś dwie inne opinje, różnice między

niemi muszą być ledwo dostrzegalne i dostrzegane przez tę samą część dużej grupy oceniających sędziów. Jeżeliby ktoś chciał skonstruować skalę opinij np. w sprawie prohibicji, taką, żeby różnice (odstępy) między kolejnemi opinjami w szeregu od opinij najprzychylniejszej do najmniej przychylnej były jednakowe, to musiałby każdemu z wielu sędziów dać duży zbiór opinij, ów sędzia zaś musiałby każdą opinję porównać z każdą inną i ocenić, czy i która z dwóch opinij jest mniej lub więcej przychylna, niż druga opinja z tej pary. Każdy sędzia musiałby zatem dokonać $\frac{n(n-1)}{2}$ porównań. Jeżeliby ów sędzia otrzymał do ocenienia i uporządkowania w szereg 100 opinij, musiałby dokonać $\frac{100 \cdot 99}{2} = 4950$ porównań. Potem dopiero badacz konstruujący skalę musiałby wybrać tylko te pary opinij, na które ta sama część sędziów (np. 75%) zgodziła się, iż różnią się od siebie ledwie dostrzegalnie. Taka procedura byłaby niesłychanie kłopotliwa, przedewszystkiem dla sędziów, i nie dałaby pożądanych rezultatów, ponieważ opinje nie dają się zmieniać w sposób ciągły, tak jak intensywność podniet w badaniach psychofizycznych. Dlatego Thurstone zastosował inną technikę statystyczną dla skonstruowania skali opinij.

Mianowicie zamiast szukać opinij, któreby się różniły od danej opinji o jednostkę skali, zaczął badać o jaką część konwencjonalnie założonej jednostki skali różni się jedna opinja od drugiej. Konkretny opis procedury wyjaśni to.

Chcąc skonstruować skalę opinji o wartości instytucji kościoła, Thurstone (przy współpracy Chave'a) zebrał z rozmów i pism 130 najrozmaityszych opinij o kościele. Zbierając te opinje kierował się następującemi zasadami:

1⁰ Opinje muszą się dać ułożyć w s k a l ę j e d n o w y m i a r o w ą, t. j.:

a) muszą się różnić od siebie przez to, że s ą m n i e j lub w i ę c e j przychylne jakiejś sprawie, a zatem muszę zawierać pochwały, nagany lub neutralne sądy o wartości, muszą stanowić pewne oceny, a nie stwierdzać tylko fakty. Np. do skali w sprawie militaryzmu nie należy włączać opinji: „wojna pobudza wynalazczość", bo na ten fakt muszą się zgodzić i pacyfiści, ale ich zgoda z tą opinją w niczem nie charakteryzuje ich postawy wobec wojny.

b) Opinje mają się dać ułożyć w jeden tylko szereg, dlatego powinny dotyczyć jednej tylko cechy danej sprawy. Np. układając skalę opinij w sprawie prohibicji, należy się ograniczyć do jednej tylko

kwestji tego kompleksu np. do ograniczenia wolności osobistej. Należy tedy ułożyć szereg tez, dotyczących pytań, czy każdy człowiek ma mieć absolutną swobodę spożywania alkoholu, czy też powinno to być bezwzględnie zakazane; nie należy zaś wplątywać w szereg takich tez, jak np. kwestji wpływu prohibicji na skarb państwa.

2° Opinje muszą być jasne, jednoznaczne, nadawać się wyraźnie do przyjęcia lub odrzucenia. Dlatego nie powinny być „dwustronne" (typu „z jednej strony... z drugiej..." „wprawdzie... jednakże..."), bo wtedy niewiadomo, czy przyjmujący taką opinję zgadza się na tezę, czy na zastrzeżenie.

3° Powinny być krótkie, żeby nie nużyły czytających.

Zdając sobie sprawę z tych postulatów, Thurstone umyślnie do swej pierwszej serji próbnej włączył opinje sprzeczne z temi postulatami, ażeby przekonać się, czy potrafi empirycznie zapomocą kryterjów statystycznych wyeliminować te opinje, których niestosowność była widoczna na podstawie postulatów apriorycznych.

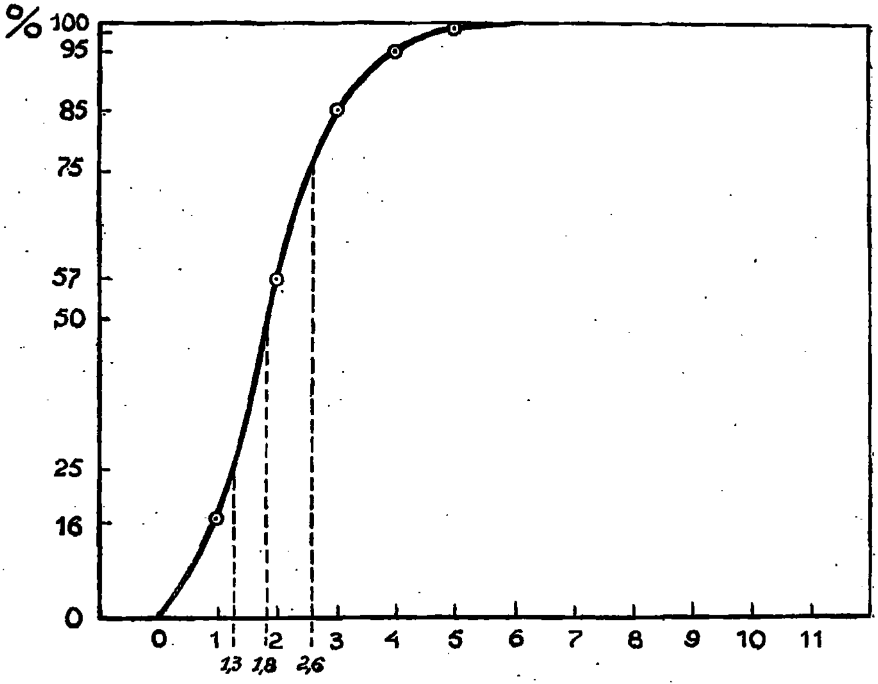
Oto kilka przykładów z pośród opinij, uznanych za nadające się do włączenia do skali: „Sądzę, że należenie do kościoła jest niezbędne do tego, aby przeżyć swe życie w sposób możliwie najlepszy". „Sądzę, że kościół utrzymuje prowadzenie interesów i polityki na poziomie wyższym, niżby to się działo bez jego wpływu". „Mnie samego religja ani kościół nie obchodzą, ale nie chciałbym, żeby inni ludzie też byli tacy". „Sądzę, że na kościół wydaje się zbyt dużo pieniędzy w stosunku do tych korzyści, jakie on daje". „Kościół jest pasorzytem społeczeństwa".

Każdą ze 130 opinij wypisano na oddzielnej kartce. Całą serję dawano każdemu z sędziów wraz z 11 kartkami, oznaczonemi literami od A do K, polecając posortować owych 130 kartek w ten sposób, aby w grupie A znalazły się opinje najbardziej przychylne dla instytucji kościoła, w grupie K najmniej przychylne, w grupie F — opinje neutralne, w pozostałych zaś grupach odpowiednio pośrednie opinje (w grupie B mniej przychylne niż w A, w C mniej przychylne niż w B i t. d.). W każdej z 11 grup powinny się znajdować opinje mniej więcej tego samego stopnia przychylności, zaś różnice między stopniem przychylności grup A i B powinny być takie same jak między stopniem B i C i t. d. Porządek opinij w poszczególnych grupach był obojętny. Również liczba kartek w poszczególnych grupach mogła być dowolna. Całe sortowanie wszystkich 130 kartek miało trwać około 45 minut.

W ten sposób posortowało całą serję 341 sędziów, z których 41 wyeliminowano, gdyż pracowali niedbale, co widać było stąd, że zali-

czali do tej samej grupy więce niż 30 t. j. przeszło $^1/_4$ kartek. Sędziami, sortującymi opinje, byli studenci różnych wydziałów uniwersytetu, m. in. i teologji, profesorowie oraz członkowie pewnego klubu liberalnego w Chicago.

Gdy zebrano wyniki sortowania przez 300 tych sędziów, dla każdej opinji obliczono ile razy została zaliczona do każdej z 11 grup. Np. jedna z tych opinij została zaliczona do grupy I (t. j. najprzychylniejszej) przez 16% sędziów, do II — 41%, do III — 28%, do IV — 10%, do V — 4% a do VI przez 1% sędziów. Mając te dane skonstruowano dla każdej opinji krzywą częstości, t. zw. sumującą lub kumulatywną.



Krzywą tę konstruuje się w ten sposób: w układzie spółrzędnych oś odciętych przedstawia „skalę postaw", na której w jednakowych odstępach oznaczonych jest 11 punktów, reprezentujących 11 stopni przychylności opinji. Cała oś rzędnych przedstawia ogół (100%) sędziów; na tej osi oznaczamy kolejno punkty w miejscach, oznaczających % sędziów, którzy danej opinji przyznali I stopień przychylności (16%), potem % sędziów, którzy przyznali jej conajmniej II stopień, (a więc I lub II, 16% + 41 = 57%), następnie % tych sędziów, któ-

rzy przyznali jej conajmniej III stopień (a więc I, II lub III t. j. 16% + +41% + 28% = 85%) i t. d. Krzywa wykreślona na podstawie tak wyznaczonych wartości na osiach spółrzędnych charakteryzuje sposób, w jaki cała grupa oceniała stopień przychylności danej opinji.

Mając taki wykres, oznacza się graficznie medjanową pozycję danej opinji na jedenastostopniowej skali „postaw" i tę pozycję przyjmuje się za „wartość skalową" danej opinji. W tym wypadku współrzędna odpowiadająca medjanie szeregu reprezentowanego przez krzywą przecina oś odciętych t. j. skalę w punkcie 1.8 stopni skali. A zatem „wartość skalowa" jakiejś opinji jest to, to miejsce na skali, które połowa sędziów uważa za bardziej przychylnie danej sprawie, a druga połowa sędziów za mniej przychylne tejże sprawie, aniżeli dana opinja.

Teraz już wyraźnie widać, na czem polega inowacja Thurstone'a w stosunku do dawnych metod psychofizyki: zamiast do danego punktu wyjścia (np. opinji możliwie najprzychylniejszej) dobierać inną opinję, którąby się od niej różniła akurat o jednostkę, t. j. była odległa na skali akurat o jeden odstęp, Thurstone bierze jakąkolwiek opinję i dobiera dla niej właściwy odstęp od założonego krańca skali. W ten sposób skonstruowawszy wykres i obliczywszy „wartość skalową" dla każdej ze 130 opinij, można ułożyć cały szereg, w którym kolejne opinje nie muszą się wprawdzie różnić między sobą właśnie o jednostkę, ale za to wiadomo o ile się między sobą różnią, bo ich odstępy można dokładnie wyznaczyć w sposób konwencjonalny, ale jednolity dla całego szeregu, więc jednoznaczny w danych warunkach eksperymentu. Pozycje na skali dla wszelkich opinij, a zatem i odstępy między niemi nie są wyznaczone arbitralnie przez samego eksperymentatora, ale przez „vox populi", t. j. przez liczną grupę (mniej lub więcej kompetentnych) opinjodawców.

Analiza tego samego wykresu dostarcza również kryterjum wieloznaczności danej opinji. Jeżeli różni sędziowie zaliczają tę samą opinję do odległych od siebie grup, to znaczy, że jest ona wieloznaczna, skoro można ją wziąć zarówno za bardzo przychylną jak i za bardzo nieprzychylną. Miarą tego jest rozpiętość krzywej, którą można wyrazić przez podwójne odchylenie kwartylowe (różnicę między trzecim a pierwszym kwartylem; w danym wypadku 2.6 — 1.3 = 1.3). Korzystając z tego kryterjum, Thurstone wyeliminował ze swej próbnej serji wszystkie opinje wieloznaczne. Ponadto wyeliminował również wszystkie opinje, które nie były dostatecznie doniosłe dla sprawy,

postawę względem której chciał badać; do tego celu również opracował kryterjum statystyczne, którego wyprowadzenie tu pomijamy.

Wyeliminowawszy ze swej serji opinje nienadające się, Thurstone otrzymał 45 opinij, z których każda miała wyznaczoną swą „wartość skalową" oraz wskaźnik wieloznaczności. Dopiero teraz można było zacząć stosować to wycechowane już narzędzie, ażeby sprawdzić, czy mierzy ono to, co ma mierzyć, i czy robi to w sposób konsekwentny.

W tym celu wydrukowane serje 45 opinij, uszeregowanych w porządku przypadkowym, rozdano 548 studentom i osobom z wyższem wykształceniem, prosząc, ażeby zaznaczyły każdą opinję, z którą się zgadzają. Dla każdej osoby, która zaznaczyła wszystkie te i tylko te opinje, z któremi się solidaryzuje, obliczono jako wynik liczbowy średnią arytmetyczną wartości skalowych wszystkich tych opinij, z któremi się zsolidaryzowała. Jeżeli zatem stopień pierwszy na skali obejmował opinje najprzychylniejsze dla kościoła, zaś stopień jedenasty opinje najmniej życzliwe, a pewna osoba otrzymała wynik zbliżający się do jedynki, to osoba ta uznała za swoje tylko opinje najprzychylniejsze, wszystkie inne odrzucając jako niedostatecznie przychylne. Analogicznie najzawziętsi wrogowie kościoła musieli uzyskać wynik zbliżony do 11.

Ażeby zbadać, czy taki sposób oceniania wyników daje jednakowe rezultaty przy różnych badaniach, podzielono zapomocą zmodyfikowanej metody „rozszczepionych połówek" (split-half method) serję z 45 opinij na dwie serje A i B o jednakowej średniej „wartości skalowej" i zbadano zapomocą obu seryj tę samą grupą 200 studentów. Wyniki obliczone osobno dla obu seryj były bardzo zgodne, gdyż korelacja między niemi równała się + 0.92.

Djagnostyczność skali jako testu do wykrywania postaw sprawdzono prowizorycznie, stwierdziwszy, że studenci teologji mieli wśród innych grup przeciętny wynik najniższy (2.82), (t. j. postawę najbardziej przychylną), zaś członkowie klubu postępowego — najwyższy (5.36) — t. j. postawą najmniej przychylną, oraz stwierdzając korelację między przynależnością do kościoła, a stopniem przychylności opinji o nim i t. d.

Jeszcze bardziej dokładną kontrolę djagnostyczności innej skali, skonstruowanej według metody Thurstone'a, przeprowadził uczeń jego Stouffer. 283 studentów zaznaczyło opinje, z któremi zgadzali się na skali opinij, dotyczących prohibicji, ułożonej przez H. N. Smitha. Ponadto każdy ze studentów napisał anonimowo relację, obejmującą około 1000 słów, a zawierającą osobiste wyznanie o swych doświad-

czeniach picia alkoholu od dzieciństwa aż do chwili obecnej, oraz wyraz swych poglądów i uczuć w sprawie prohibicji. Następnie 4 profesorów socjologji przeczytało wszystkie te relacje i każdy z nich ocenił postawę względem prohibicji, wypowiadającą się w każdej z tych relacji, wyznaczając jej miejsce na skali pięciostopniowej. Okazało się, że ci profesorowie poklasyfikowali relacje w sposób bardzo zgodny, bo przeciętna interkorelacja wynosiła + 0.87. Poczem porównano przeciętne z czterech ocen owych profesorów z wynikami testu Smitha i korelacja okazała się równą + 0.86. Ponadto sami studenci, każdy dla siebie, oznaczyli pozycję swej postawy na skali pięciostopniowej; korelacja tych własnych ocen z ocenami profesorów równała się + 0.80, a z wynikiem testu Smitha wynosiła również + 0.80. Wyniki te zdają się wskazywać, że skale opinij, konstruowane według metod Thurstone'a, są djagnostyczne w odniesieniu do opinij wygłaszanych przez osoby badane. Skale Thurstone'a mogą zatem być wiarogodnym instrumentem wykrywania poglądów ludzi, ale tylko pod tym warunkiem, że ludzie ci w chwili badania chcą być szczerzy i mogą sobie na to pozwolić, gdyż ujawnienie ich rzeczywistych poglądów nie grozi im przykremi konsekwencjami. To jest podstawowe ograniczenie metody Thurstone'a, z którego autor sam doskonale zdaje sobie sprawę i mocno akcentuje.

Ponadto inne jeszcze ograniczenie tej metody polega na tem, że wycechowane już skale postaw mogą być stosowane tylko na grupach ludzi podobnych do tej grupy, który służyła jako sędziowie przy konstruowaniu skali. Chociaż sędziowie ci nie wypowiadają własnych poglądów, a tylko mają ocenić w z g l ę d n y stopień przychylności lub nieprzychylności danej opinji względem np. kościoła, a taka w z g l ę d n a opinja powinnaby wypaść jednakowo zarówno wśród np. dewotek jak i ateistów, to jednak znaczne różnice w wykształceniu, sytuacji społecznej i t. p. między grupą sędziów a grupą badanych mogą wywołać duże rozbieżności nawet we względnej ocenie. Dlatego wyniki badania zapomocą „skal postaw" są tem pewniejsze, im podobniejsze są grupa sędziów i grupa badana.

Wszystko, co dotychczas powiedzieliśmy o tej metodzie, dotyczyło badania o p i n i j i sprawdzona wiarogodność testu dotyczy również tylko zgodności między opinjami wyrażonemi podczas badania, a opinjami posiadanemi stale. A przecież metoda ta ma za zadanie badać nietylko opinje, ale p o s t a w y, t. j. pewne gotowości do d z i a ł a n i a. Opinjami zajmuje się metoda ta o tyle tylko, o ile są one wyrazem owej gotowości do działania. Metoda ta zatem o tyle

może być wiarogodnem narzędziem badania rzeczystych postaw, o ile nawet szczerze głoszone poglądy są wiarogodną zapowiedzią zgodnego z niemi postępowania.

To niezmiernie ważne zagadnienie: o ile poglądy są zgodne z aktualnem postępowaniem, próbowano również zbadać eksperymentalnie. Mianowicie P. A. Sorokin, dawniej profesor socjologji uniwersytetu petersburskiego, obecnie uniwersytetu im. Harvard'a, urządził następujący eksperyment. Wezwał swych studentów, ażeby zadeklarowali na trzech listach składek wysokość datku, jaki chcą złożyć na trzy różne cele: 1) na zakup maszyn do liczenia do ich własnego użytku; 2) na pomoc dla trzech wybitnych studentów, których rodziny nagle zubożały wskutek powodzi, wobec czego ci studenci zmuszeni byli opuścić uniwersytet; 3) na pomoc dla rosyjskich i chińskich studentów, cierpiących głód. Po zebraniu list okazało się, że zarówno wielkość sum zadeklarowanych, jak i liczba studentów, którzy deklarowali ofiary na każdy z tych trzech celów, były proporcjonalne do bliskości celu, t. j. najwięcej i największa liczba studentów gotowa była złożyć ofiarę na własny użytek, mniej — na pomoc dla innych studentów tegoż uniwersytetu, a mniej na pomoc dla studentów cudzoziemskich. Skoro jednak w pewien czas później wśród tych samych studentów przeprowadzono test poczuć moralnych, znaczna ich większość uznała za słuszną zasadę, że powinniśmy być zawsze jednakowo gotowi do pomocy, bez względu na to, kim jest wymagający tej pomocy. Wynik tego eksperymentu tylko plastycznie zilustrował starą prawdę o tem, że słowa niezawsze chodzą w parze z czynem.

Niewątpliwie, niezawsze. A jednak dostatecznie często na to, byśmy się interesowali opinjami, które ktoś wypowiada, zwłaszcza szczerze. Bo przecież to, w co ludzie wierzą, niewątpliwie wpływa na ich postępowanie i istnieje pewna odpowiedniość między wyznawanemi poglądami a działaniem. Zbadanie szczegółowych warunków tej odpowiedniości stanowi dalsze zadanie socjo-psychologji, a przy rozwiązywaniu tego zadania metoda Thurstone'a może się okazać cennem narzędziem [1]).

Badania, zapoczątkowane przez Thurstone'a, narazie poszły głównie w kierunku wszechstronnego skontrolowania wartości metody

---

1) Metodę tę zastosowano już i na kontynencie europejskim. Mianowicie, kierownik oddziału psychologji gospodarczej Wiedeńskiego Instytutu Psychologicznego, P. Lazarsfeld zainicjował badania postawy publiczności kupującej względem reklamy.

i technicznego jej udoskonalenia. Dotychczas uczniowie Thurstone'a i on sam opracowali już cały szereg skal do mierzenia postaw, a mianowicie postaw względem: wojny, Murzynów, prohibicji, związków zawodowych, komunizmu, urzędów publicznych, obchodzenia się z więźniami, patrjotyzmu, konstytucji Stanów Zjednoczonych, społecznego położenia kobiet, ekonomicznego położenia kobiet, imigracji, regulacji urodzeń, Boga, Chińczyków, Niemców, obchodzenia świąt, prawa, cenzury, teorji ewolucji, a wreszcie i kary śmierci.

Wyniki, osiągnięte dotychczas ze stosowania skal, narazie nie dały korzyści teoretycznych (poza metodycznemi), gdyż wyniki takie z konieczności mają ograniczone znaczenie lokalne, lecz w tym właśnie zakresie mają ogromne znaczenie praktyczne. Przecież metoda Thurstone'a stanowi — jak dotąd — najlepsze narzędzie badania t. zw. „nastrojów ludności", których poznanie stanowi pierwszorzędną troskę dla każdego polityka i działacza społecznego, a nietylko dla badacza socjologa i socjopsychologa.

Metoda Thurstone'a spotkała się z ogromnem zainteresowaniem i bardzo się rozpowszechniła. Prace dotyczące tej metody zmierzają głównie do uproszczenia jej. Ciekawe rezultaty osiągnęli już w tym względzie badacze nowoyorscy: G. Murphy i R. Likert. Nowe jej zastosowania przedewszystkiem potwierdziły i sprecyzowały rezultaty dawniejsze, uzyskane zapomocą mniej dokładnych metod. Obecnie przejdziemy do przedstawienia tych metod oraz ich wyników.

Znaczną liczbę badań, dotyczących postaw, poświęcono w Ameryce kwestji postaw względem różnych narodów i grup rasowych. Rozmiar zainteresowania temi sprawami jest zupełnie zrozumiały, gdyż wobec bardzo pstrej budowy etnicznej Stanów Zjednoczonych kwestja ta stanowi palące zagadnienie społeczne i polityczne.

Typową dla tego rodzaju badań jest ankieta p. t.: „Orient and Occident", którą opracował Goodwin B. Watson, profesor Teachers College w New Yorku. Chodziło w niej o zbadanie stosunku ludności amerykańskiej do narodów wschodnich, Chińczyków i Japończyków. Ankieta objęła bardzo szerokie warstwy ludności ze wszystkich okolic Stanów Zjednoczonych: studentów, przedsiębiorców, kluby pań z towarzystwa, pracowników bankowych, związki kobiet pracujących, robotników z różnych gałęzi przemysłu, kluby religijne, nawet więźniów. Najogólniejszy wynik ankiety był następujący: powszechnie przeceniane różnice regjonalne w St. Zj. nie ujawniły się, natomiast wystąpiły jaskrawo różnice ekonomiczne. Robotnicy z Kalifornji są podobniejsi do robotników z innego krańca Ameryki, niż do przedsiębiorców z Ka-

lifornji. Największą antypatję do Chińczyków okazują robotnicy, ponieważ Chińczycy jako tania siła robocza obniżają płace i pogarszają warunki pracy; największą stosunkowo sympatję do Chińczyków objawiają gospodynie domowe — właśnie dlatego, że są tanimi pracownikami. (Zwłaszcza, iż Chińczycy w St. Zj. mają niemal monopol na posiadanie ręcznych pralni, piorą tanio i bardzo dobrze; pranie zaś w gospodarstwie domowem w Ameryce gra wielką rolę, gdyż istnieje tam zwyczaj zmieniania bielizny o wiele częściej, niż w Europie). Ciekawe też, iż grupą, która okazała się najbardziej przeciwną nadaniu niepodległości Filipinom, była właśnie grupa uczniów gimnazjalnych: widoczny stąd wpływ szkoły, zaszczepiającej nacjonalizm.

Znaczny rozgłos zdobyły studja E. S. Bogardus'a nad „dystansem społecznym między różnemi narodami". 1725 osób urodzonych w Ameryce (białych), których przodkowie w większości pochodzili z północnej Europy, wypełniło kwestjonarjusz, w którym przy każdej nazwie jakiegoś narodu należało zaznaczyć, czy jest się skłonnym względem osób należących do tego narodu: 1) wejść w związki małżeńskie, 2) dopuścić do swego klubu jako osobistych towarzyszy rozrywek, 3) dopuścić do zamieszkiwania na tej samej ulicy jako sąsiedzi, 4) dopuścić do swego zawodu, 5) dopuścić do obywatelstwa amerykańskiego, 6) pozwolić im wjeżdżać do Stanów Zjednoczonych tylko na krótki czas, 7) nie wpuszczać ich wogóle do St. Zjednoczonych. Najbardziej charakterystyczne są wyniki dotyczące odpowiedzi na pierwsze pytanie; szeregując procent odpowiedzi twierdzących na to pytanie, ułożono hierarchję sympatji, jaką Amerykanie darzą różne narody. Ciekawe, że na czele tej hierarchji stoją Anglicy (93,7%), a dopiero potem, na drugiem miejscu idą rodowici Amerykanie (90,1%), a dalej Kanadyjczycy (86,9%), Szkoci (78,1%), Irlandczycy (70%), Francuzi (68%), Niemcy (54%), Szwedzi (45%), Rosjanie i Włosi (po 15%), Czechosłowacy i Indjanie (po 8%). U spodu hierarchji znajdują się Żydzi rosyjscy (6,1%), Grecy (5,9%), Meksykańczycy (2,8%), Japończycy (2,3%), Murzyni (1,4%), potem Turcy, Chińczycy, Mulaci, Koreańczycy i Hindusi. Na ten sam kwestjonarjusz odpowiedziało również 200 Murzynów. Ci największą sympatją obdarzają Murzynów, Mulatów, Francuzów i Hiszpanów, najmniejszą zaś rosyjskich Żydów, Greków, Rosjan i Turków.

Amerykanie dorośli czują mniej sympatji do Żydów, Japończyków i Murzynów, niż młodzież, natomiast więcej, niż młodzież, sympatji do Niemców. Kobiety mają więcej niż mężczyźni antypatji względem Ormian i rosyjskich Żydów, ale mniej względem Chińczyków.

Naogół kobiety ujawniają względem imigrantów mniej antypatji, aniżeli mężczyźni, z wyjątkiem, jeśli chodzi o zawarcie małżeństwa; pod tym względem kobiety odczuwają większy „dystans", aniżeli mężczyźni.

Jak wielką rolę w życiu społecznem gra dystans społeczny względem cudzoziemców, świadczy fakt cytowany przez J. K. Folsoma w jego „Social Psychology". Pewien dziennikarz amerykański odwiedził biuro jednej amerykańskiej instytucji dobroczynnej w Europie Środkowej. Gdy na pytanie, ilu pracowników zatrudnia to biuro, odpowiedziano mu, że kilkudziesięciu, powiedział bez zastanowienia: „Ale ja mam na myśli ilu białych" (a miał na myśli Amerykanów).

Uprzedzenia rasowe względem Murzynów wśród Europejczyków badał amerykański psycholog R. T. Lapiere. Podróżując po Francji i Anglji zadawał przygodnym znajomym pytania: „czy pozwoliłby Pan (i) Murzynowi zamieszkać w swojem mieszkaniu", lub „czy pozwoliłby Pan (i) swoim dzieciom bawić się z dziećmi uczciwych Murzynów". Rezultatem tych wywiadów było, że we Francji uprzedzenia rasowe zdarzają się bardzo rzadko wśród klas niższych i średnich, natomiast często wśród klas wyższych, w Anglji zaś te różnice klasowe nie ujawniają się, gdyż uprzedzenia te są jednakowo rozpowszechnione wśród wszystkich klas społecznych.

E. A. Diggins badał kwestję, o ile znajomość pewnego narodu wpływa na stopień uprzedzenia do niego. W tym celu przeprowadził odpowiednią ankietę wśród studentów amerykańskich i cudzoziemskich studjujących w New Yorku. Okazało się, że najbardziej uprzedzeni względem obcych narodów są ci, którzy nie odbywali żadnych podróży; ci zaś, którzy podróżowali po obcych krajach są tem mniej uprzedzeni, im dłuższy czas spędzili zagranicą. Ten wynik nasuwa przypuszczenie, skądinąd dość rozpowszechnione, że im większy jest stopień znajomości dwóch narodów, tem mniejsza między niemi antypatja. Jednak to uogólnienie nie stosuje się do wzajemnych stosunków między Murzynami a Amerykanami, którzy mają dość okazji, aby się nawzajem poznać.

Temi stosunkami szczegółowo zajęła się C. W. Hunter. Rozesłała ona kwestjonarjusz do 8 grup ludności liczących po 40 osób; 4 z tych grup mieszkały w New Yorku, 4 — w jednym z prowincjonalnych miast południowych; w skład każdej z tych czterech grup wchodziły: 2 grupy białe (dorośli i młodzież uniwersytecka) oraz 2 analogiczne grupy murzyńskie. Z wielu różnorodnych wyników ankiety przytoczymy kilka odpowiedzi udzielonych przez białych. Tylko 5% studentów uniwersytetu południowego zwraca się do Murzynów per „Mr." lub

„Mrs." („pan" lub „pani"), podczas gdy w New Yorku postępuje tak połowa pytanych. Ani jeden dorosły południowiec i tylko 25% południowych studentów zgodziłoby się siedzieć w restauracji przy jednym stole z Murzynem. Natomiast zarówno na południu jak i w New Yorku tylko od $^2/_3$ do $^3/_4$ pytanych n i e sądzi, że lynchowanie Murzynów można niekiedy usprawiedliwić. 19% studentów z New Yorku i 63% dorosłych południowców sądzi, że przeciętna inteligencja Murzynów wynosi nie więcej, niż 25% przeciętnej inteligencji białych.

Obok zagadnień rozmiaru i rozprzestrzenienia antypatyj między narodami badano również przyczyny powstawania takich antypatyj. Studja Laskera, Keeny'ego i G. B. Watsona wykazują, że źródła tych antypatyj sięgają wczesnego dzieciństwa, wypływają z tradycji narzucanej dzieciom przez starszych, a tak narzucone uprzedzenia stają się tłem, na którem drobne nawet zdarzenia niekiedy bywają przyczyną urazów psychicznych. Analiza uzasadnień swej antypatji, podawanych przez dorosłych, wykryła, że w znacznej większości wypadków uzasadnienia te stanowią później dorobione racjonalizacje dla postaw, wytworzonych przed okresem dojrzewania.

Ze studjów nad postawami innemi, niż względem obcych narodów, zasługuje na wzmiankę praca Davis'a przeprowadzona nad dziećmi w Rosji. Dzieci te, zapytane jaki rodzaj pracy uważają za najpożyteczniejszy, podały na pierwszem miejscu ciężkie prace fizyczne np. kopaczy, na ostatniem zaś zajęcia bankierów i adwokatów. Zapytane zaś, jaki zawód pragnęłyby same obrać, podawały przedewszystkiem zawody umysłowe. Potwierdziły to badania rosyjskiego psychologa Archangielskiego.

Badania A. P. Brogana, L. L. Thurstone'a i R. E. White'a dotyczyły poglądów etycznych studentów. Brogan polecił swym studentom, ażeby wypisali nazwy tego, co uważają za „złe praktyki" lub „grzechy". Potem wybrał z tych odpowiedzi 16 najczęściej powtarzających się grzechów i polecił ułożyć je w szereg od najgorszych do najmniej okropnych. Europejskiego czytelnika zapewne zdziwi, że wśród tych grzechów znalazły się — wprawdzie na ostatnich miejscach — palenie i tańce. Na pierwszem miejscu znalazły się wykroczenia seksualne, a dopiero potem następowały kradzież, oszustwo i kłamstwo. Naruszenie obowiązku świętowania stało na 8 miejscu, a egoizm i próżniactwo dopiero na 11 i 12. Bardzo podobne wyniki otrzymano nietylko w Texas, ale i w znacznie bardziej cywilizowanym stanie na północy.

Anderson i Dvorak badali zmiany w postawach etycznych, jakie

zaszły w ciągu trzech pokoleń. Trzem grupom, złożonym ze studentów, ich rodziców i ich dziadków zadali 15 pytań, dotyczących tego, czem przedewszystkiem kierowaliby się, postępując w różnych sytuacjach życiowych: a) względami moralnemi (pojęciem tego co słuszne i niesłuszne), b) względami estetycznemi, c) roztropnością, d) względami na opinję publiczną. Okazało się, że częstość kierowania się względami moralnemi ma się u dziadków i u wnuków jak 72 : 31, a częstość liczenia się z opinją publiczną jak 18 : 26. Ciekawy ten wynik wcale nie jest jednoznaczny, bo metoda, choć bardzo pomysłowa, jest zgoła niedoskonała; być może młode pokolenie wcale nie podupadło moralnie, a tylko jest mniej obłudne, a jeśli nawet rzadziej stosuje kryterja moralne, to może dlatego, że kryterja te stały się bardziej humanitarne.

Większe znaczenie teoretyczne ma szereg studjów, dokonanych przez Floyd'a Allport'a, H. T. Moore'a, Lundberg'a, George'a, a przedewszystkiem Gordona W. Allport'a, jednego z wybitniejszych obecnie charakterologów amerykańskich, które mają za temat zbadać, czy istnieją jakieś podstawowe (być może wrodzone) właściwości, które dysponują ludzi do konserwatyzmu i radykalizmu. W tym celu korelowano stopnie konserwatyzmu i radykalizmu w poglądach polityczno-społecznych z różnemi właściwościami usposobienia i inteligencji. G. Allport stwierdził u swoich studentów, że radykali naogół lepiej się uczą, mają więcej informacyj o sprawach społecznych i mniej ulegają potocznym sugestjom, aniżeli konserwatyści. Fl. Allport znowuż sądzi, że radykalizm stanowi formę ujawniania się poczucia niższości. Naogół jednak sami badacze przyznają, że metody, któremi dysponują, są narazie zbyt prymitywne na to, ażeby mogły doprowadzić do pewnych wyników.

Inną grupę zagadnień, która zwłaszcza w ostatnich latach ściągnęła na siebie znaczne zainteresowanie, stanowi kwestja, jakie czynniki decydują o zmianach już wytworzonych postaw, w szczególności jaka jest w tem rola propagandy. Studjów takich pojawiło się ostatnio bardzo wiele, opierają się na rozmaitych technikach badania; wspólną ich cechą jest takie czy inne „mierzenie postaw" badanych grup przed i po zastosowaniu obranego środka propagandowego.

Oczywiście, w niniejszym szkicu niesposób wyczerpać całego zakresu studjów, wykonanych w związku z badaniem postaw, ani nawet wyliczyć wszystkich szczegółowych zagadnień. Chodziło o to, ażeby dać kilka bardziej charakterystycznych przykładów i zaznajomić czytelników z metodą, która do dzisiaj stanowi najlepiej opracowaną, a którą i u nas można i zapewne należy stosować.

Bezcelowem byłoby podawać wyczerpującą bibljografję prac, do-

tyczących spraw powyżej omówionych; prace te są rozproszone po czasopismach naogół niedostępnych dla polskiego czytelnika. Najwięcej danych bibljograficznych i szczegółowe sprawozdania z większości tych prac można znaleźć w znakomicie informujących książkach: Gardner and Lois Barclay Murphy: Experimental Social Psychology, New York, Harper, 1931, str. 709, oraz Joseph K. Folsom: Social Psychology, New York, Harper, 1931, str. 701. Szczegółowy wykład metody Thurstone'a podaje rozprawa: L. L. Thurstone and E. J. Chave: The Measurement of Attitude, University of Chicago Press, 2 wyd. 1932, str. 97.

CI CO ODESZLI

Wspomnienia pośmiertne

OTTO LIPMANN

Dotkliwą stratę poniósł świat naukowy w październiku 1933 r. Zmarł nagle na serce w 53 roku życia Otto Lipmann, jeden z czołowych psychologów niemieckich, długoletni kierownik Instytutu Psychologji Stosowanej w Berlinie, współredaktor „Zeitschrift für angewandte Psychologie", autor wielu cennych, oryginalnych dzieł naukowych.

Urodzony w 1880 r. we Wrocławiu, studja uniwersyteckie odbywa w Monachjum, Berlinie i Wrocławiu, gdzie uzyskuje stopień doktorski w 1904 r. Intensywną działalność naukową rozpoczyna w 1907 r. Jest to rok powstania Instytutu Psychologji Stosowanej w Berlinie. Lipmann poświęca mu od początku swe zdolności, siły i czas, pragnąc uczynić z tej instytucji pierwszorzędną placówkę badawczej pracy naukowej i wspaniałe archiwum materjałów psychologicznych. Psychologja stosowana znajduje tu doskonały teren rozwoju i zyskuje coraz liczniejsze zastępy uczonych, poświęcających się tej gałęzi wiedzy. Instytut wydaje szereg cennych prac zarówno samego Lipmanna, jak i jego wybitnych współpracowników — Bobertaga, Bogena, Plauta i innych.

Od 1907 roku prowadził Lipmann również swą nieprzerwaną pracę redakcyjną, wydając do śmierci wespół z Williamem Sternem „Zeitschrift für angewandte Psychologie". Pismo to stanęło szybko na bardzo wysokim poziomie i przyczyniło się ogromnie do wyrobienia psychologji stosowanej — wówczas bardzo jeszcze młodej nauki — należnego jej wśród innych działów psychologji stanowiska. W chwili śmierci Lipmanna i ustąpienia Sterna ze stanowiska redaktora, mogli się oni poszczycić olbrzymim dorobkiem 45 tomów pisma i 68 dodatkowych zeszytów (t. zw. „Beihefte") oraz 47 innych publikacyj.

Twórczość naukowa Lipmanna zdumiewa wielostronnością jego zainteresowań i wielką płodnością. Bibljografja jego dzieł, podana przez Plauta w t. 36 „Zeitschrift für angewandte Psychologie", wydanym jako specjalny numer dla uczczenia pięćdziesięcioletniej rocznicy urodzin Lipmanna w 1930 r., obejmuje 8 stron petitu. W zakres jego prac wchodzą monografje i ogólne dzieła z dziedziny psychologji ogólnej, liczne prace, poświęcone zagadnieniom metodologicznym (szczególnie interesowały go zagadnienia testów i statystyki psychologicznej), a przedewszystkiem może zagadnieniom z różnych działów psychologji stosowanej, sięgającym zarówno do medycyny, pedagogiki, jak i prawoznawstwa i spraw gospodarczych. Jednem z pierwszych dzieł jest „Podręcznik psychologji dla prawników", wydany w 1908 r. W ostatnich latach na czoło zainteresowań Lipmanna wysuwają się zagadnienia psychologji pracy („Arbeitswissenschaft").

Dzieła Lipmanna odznaczają się wielką jasnością myśli, ścisłością i metodycznością. Gromadząc cenny materjał psychologiczny, zużytkowywał go niezwykle umiejętnie dla celów naukowych.

Współpracownicy i koledzy Lipmanna podkreślają niezwykłe zalety osobiste uczonego, jego skromność, ogromną pracowitość i systematyczność, prostolinijność, niezwykłą uczciwość i bezstronność.

Nic dziwnego, że serce jego nie wytrzymało ciężkich przejść ostatnich lat jego życia. Przykre zmiany, wywołane w naukowym świecie niemieckim przez przewrót polityczny, pozbawiły go placówek, na których pracował ofiarnie przez całe życie. Instytut Psychologji Stosowanej nie mógł się utrzymać z powodu trudności finansowych i, mimo wydatnej pomocy pieniężnej samego Lipmanna, został przed paru laty zamknięty. Obaj ze Sternem ustąpili z redakcji „Zeitschrift für angewandte psychologie". Toteż nie sposób czytać bez przejęcia ostatniego 45-tego tomu tego pisma, wydanego jeszcze przy współpracy Lipmanna, ale już po jego śmierci. Znajdują się w nim jeszcze artykuły i recenzje pióra Lipmanna, a także zmarłej tragicznie w tym samym czasie Marty Muchow. Zamykają tom nekrologi obu tych psychologów, pisane przez najbliższego ich współpracownika i ustępującego redaktora — Williama Sterna.

M. Ż.

MARTHA MUCHOW

We wrześniu 1933 r. zmarła d-r Martha Muchow, radca naukowy Instytutu Psychologicznego w Hamburgu.

Wielostronną była praca naukowa tego Instytutu, kierowanego przez prof. W. Sterna: oprócz teoretycznych prac naukowych, starano się i praktycznie stosować badania psychologiczne w tych wszystkich dziedzinach życia, w których takie badania mogły wpływać dodatnio na warunki rozwoju człowieka. Kto miał sposobność poznania pracy Instytutu Psychologicznego, ten wiedział, że Martha Muchow była tą współpracownicą W. Sterna, która położyła największe zasługi przy wprowadzaniu naukowych badań psychologicznych do szkolnictwa powszechnego, do seminarjów nauczycielskich, do przedszkoli i do wszelkich instytucyj społecznych, poświęconych opiece nad dzieckiem.

Martha Muchow, urodzona w Hamburgu 25 września 1892 r. tam się kształciła, tam początkowo została nauczycielką w szkole powszechnej. Interesowała ją praca pedagogiczna, jednakże znacznie mocniej pociągały ją badania naukowe. Nieprzeciętne uzdolniona, studjuje psychologję u prof. Sterna, następnie pozostaje już w uniwersytecie, początkowo jako wolontarjuszka, później prowadzi zlecone wykłady i ćwiczenia, wreszcie parę lat temu zostaje mianowana Radcą naukowym Instytutu Psychologicznego w Hamburgu.

Przez 17 lat prowadzi wykłady i ćwiczenia z psychologji dziecka; wprowadza jednocześnie nowe metody badań do przedszkoli, kładzie podwaliny naukowe pod reorganizację szkół oraz metody nauczania i kształcenia nauczycieli. W związku z selekcją najbardziej uzdolnionych dzieci szkolnych opracowuje schemat karty indywidualnej, znanej i cenionej przez licznych psychologów.

Do większych jej prac z zakresu badań nad dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym należą:

Anleitung zur psychologische Beobachtung von Schulkindern. Lipsk, I wyd. 1919, VII wyd. 1931.

Studien zur Psychologie des Erziehers (praca doktorska). Hamburg, 1923.

Beiträge zur Charakteristik des Kindergarten- und Grundschulalters. Berlin, 1926.

Das Montessori-System und die Erziehungesgedanken Fröbels, z przedmową E. Sprangera. Lipsk 1927.

Psychologische Probleme der frühen Erziehung. Erfurt, 1929.

Welche Bedeutung können Fröbels Gedanken in unserer Gegenwart haben? Fröbels Beiträge zur Psychologie der Frau. Weimar, 1932.

W ostatnich latach swego życia zajmowała się zagadnieniem ujmowania przestrzeni przez dziecko. Wynikiem tych studjów były prace: „Zur Frage einer lebensraum- und epochaltypologischen Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendlichen", w W. Stern-Festschrift, Lipsk 1931 i „Der Jugendliche und sein Raum", XII Kongres psychologiczny w Kopenhadze. Wyd. 1933 r.

Poza pracą naukową bierze czynny udział w różnorodnych organizacjach społecznych, poświęconych dziecku i młodzieży. Interesuje ją zawsze i wszędzie rozwój młodego człowieka. Głęboko uspołeczniona, chce aby nauka stała się oparciem dla pracy organizacyjnej w schroniskach i przedszkolach, szkołach i urzędach dla młodzieży (Jugendämter). Kto bywał na międzynarodowych zjazdach psychologicznych i pedagogicznych, ten spotykał Marthę Muchow, która jasno i energicznie stawała w obronie praw dziecka. W roku 1930/31 wyjeżdża na zaproszenie do Ameryki, gdzie wygłasza cykl odczytów z dziedziny psychologji i opieki społecznej nad dzieckiem.

Ceniła bardzo swą działalność społeczną, jadnakże jej istotną pracą i potrzebą życia była naukowa praca w Psychologicznym Instytucie Hamburskim. Pracując samodzielnie, nie stworzyła własnej rodziny, — jej rodziną i jej ukochaniem był Instytut Psychologiczny.

Dlatego też, kiedy jesienią 1933 r. i Ona musiała opuścić uniwersytet (była pochodzenia aryjskiego, ale nie mogła zostać jako kobieta), wolała umrzeć, niż żyć bez umiłowanej swej placówki pracy.

Jadwiga Zawirska

OWIDJUSZ DECROLY

Pośród założycieli nowej szkoły jednym z najbardziej twórczych i najofiarniej oddanych swojej sprawie był niewątpliwie Owidjusz Decroly.

Decroly urodził się w 1871 r. w Renaix. Po ukończeniu wydziału lekarskiego w Gandawie, studjuje czas jakiś w Berlinie pod kierunkiem najwybitniejszych uczonych niemieckich, a następnie kształci się jeszcze przez rok w Paryżu. Po ukończeniu studjów osiada na stałe w Brukseli, gdzie w 1901 r. zakłada Instytut Kształcenia Specjalnego dla dzieci spóźnionych w rozwoju i anormalnych. Prowadząc ten zakład przez sześć lat d-r Decroly pracuje nad nowemi metodami pedagogiki specjalnej.

W 1907 r. mając za sobą paroletnie doświadczenie z tej pracy, Decroly zakłada szkołę dla dzieci normalnych w Ixelles pod Brukselą. Zrywa w niej zasadniczo z panującemi wówczas w szkolnictwie szablonami nauczania i wychowania, tworzy własne nowe metody, oparte na zasadach psychologicznych, zmienia zasadniczo stosunek do dziecka, wypracowuje nowe metody dydaktyczne, organizuje zespół nauczycielski, nadając mu swoiste oryginalne piętno własnej osobowości.

Szkoła d-r Decroly rozwija się szybko, znajdując coraz liczniejszych zwolenników.

Poza pracą kierowniczą w szkole, Decroly podejmuje cały szereg in-

nych prac i obowiązków. W 1912 r. wykłada na kursie kształcenia specjalnego i kieruje oddziałem psychologicznym poradni zawodowej. W 1913 r. zostaje profesorem w szkole Buls-Tempels, wyższym instytucie pedagogicznym. W 1914 r. tworzy Ognisko Sieroce, fundację pomocy dla dzieci, osieroconych wskutek wojny. Od 1920 r. wykłada jako docent psychologję na uniwersytecie brukselskim. W 1921 r. podejmuje się dodatkowych wykładów z higjeny na wydziale lekarskim tegoż uniwersytetu.

Jednocześnie z działalnością praktyczną, Decroly rozwinął intensywną działalność pisarską. Wespół z dwiema swemi zdolnemi i zapalonemi współpracownicami, paniami Degand i Monchamps, opracowuje naukową dydaktykę nauczania początkowego. Wkrótce ukazuje się szereg dzieł z tej dziedziny, opartych na doświadczeniu szkoły Decroly, a opracowanych przez niego samego lub przy udziale personelu nauczycielskiego szkoły.

Od 1920 r. rząd belgijski otacza specjalną opieką materjalną i moralną szkołę Decroly, rozszerzając jego system stopniowo na inne szkoły w Brukseli, przyczem nauczyciele zakładu Decroly spełniają w nich jakby rolę instruktorów.

Decroly interesował się żywo ogólnemi zagadnieniami pedagogicznemi i brał czynny udział w międzynarodowych kongresach pedagogicznych. Obchodziła go gorąco sprawa organizacji szkolnictwa powszechnego, obejmującego całe państwo, niejednokrotnie też zabierał w tej sprawie głos na większych zgromadzeniach pedagogicznych.

Działalność życiową Decroly'ego i jego typ jako człowieka i wychowawcy najłatwiej scharakteryzować na podstawie wniknięcia w ukochane dzieło jego życia — szkołę przy ul. Ermitage. Spróbujemy przypomnieć całkiem krótko naczelne jej hasła i najistotniejsze cechy, spotykane później w mniej lub więcej jaskrawej formie w innych typach nowego szkolnictwa.

Szkoła d-ra Decroly wyszła z przeciwstawienia się szablonowej, bezdusznej szkole herbartowskiej, zwróciła oczy wychowawcy przedewszystkiem na dziecko, jego właściwości i rozwój indywidualny; postarała się o bezpośredni, serdeczny kontakt wychowawcy z dzieckiem; dostosowała materjał nauczania do potrzeb i zainteresowań dziecka („ośrodki zainteresowań"); otworzyła oczy nauczyciela na każdego poszczególnego ucznia; spostrzegła niezwykłą doniosłość metodycznego nauczania początkowego; kazała dziecku pracować samodzielnie i obudziła jego twórczość; zniosła wszelkie szablony, ramy i formuły, w których dusiły się dzieci w dawnej szkole; położyła nacisk na pracę ręczną jako na czynnik kształcący; potrafiła ocenić znaczenie sprawności i rozwoju fizycznego dziecka; zrobiła wreszcie bardzo wiele dla przystosowania nauki szkolnej do wymagań i zagadnień życia praktycznego („szkoła dla życia — przez życie").

Z Polakami łączyły szkołę d-ra Decroly dobre i przyjazne stosunki. Jeszcze przed wojną zwiedzali ją nasi pedagogowie, informując potem szerszy ogół za pośrednictwem czasopism pedagogicznych. Przyjacielskie stosunki d-ra Decroly z Józefą Joteyko przygotowały jakby d-ra Decroly jeszcze przed wojną do zaintersowania się polskiem szkolnictwem i ruchem wychowawczym. Dr. Decroly okazywał zawsze wiele życzliwości i poparcia tym Polakom, z którymi stykał się bądź to w swej szkole, zawsze licznie przez polskich pedagogów odwiedzanej, bądź też na zjazdach i kongresach pedagogicznych.

Cześć Jego pamięci! M. Ż.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

I POLSKA KONFERENCJA PSYCHOLOGÓW, PRACUJĄCYCH NA POLU WYCHOWANIA.

Przez dłuższy czas krystalizowała się w łonie Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko myśl zwołania Polskiej Konferencji Psychologów. Wyrazem tego był wysunięty do dyskusji na posiedzeniu Towarzystwa w czerwcu 1932 r., z zagajeniem St. Sedlaczka, temat „Sprawa koordynacji prac na terenie psychologji wychowawczej". Na zebraniu tem zapadła uchwała zorganizowania przez Towarzystwo I Polskiej Konferencji Psychologów, pracujących na polu wychowania.

Celem Konferencji, jak to podkreślano w komunikatach publikowanych przed Konferencją, miało być wzajemne poznanie się psychologów, poinformowanie się o stanie psychologji wychowawczej w Polsce, omówienie zagadnień nasuwających się w tej dziedzinie oraz nawiązanie kontaktu na przyszłość pomiędzy poszczególnemi placówkami w celu skoordynowania prac realizowanych na różnych terenach. W myśl tych zamierzeń został opracowany program Zjazdu, w którym poważne miejsce zajęły komunikaty sprawozdawcze placówek psychologicznych.

Konferencja odbyła się w dniach 3—5 listopada 1934 r. Wzięło w niej udział 136 uczestników, pozatem liczny zastęp przedstawicieli różnych instytucyj oraz bardzo liczni goście, rekrutujący się ze sfer nauczycielskich, studentów wyższych uczelni i t. p. Otwarcie Konferencji zaszczycili swą obecnością Pan Minister prof. K. Chyliński, Pan Kurator I. Pytlakowski oraz inni przedstawiciele władz oświatowych. — Wygłoszono 4 referaty na zebraniach plenarnych, 16 referatów na sekcjach oraz 28 komunikatów sprawozdawczych. Posiedzenia plenarne odbywały się w Państwowym Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych, posiedzenia Sekcyj — w Państwowym Instytucie Nauczycielskim.

Konferencję otworzył **prof. Wł. Sterling,** przewodniczący Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko, poczem wygłosił powitanie przedstawiciel **Min. W. R. i O. P., Podsekretarz Stanu prof. K. Chyliński.**

Po ukonstytuowaniu się prezydjum Konferencji, w którego skład weszli: prof. St. Baley — jako przewodniczący, pułk. T. Korniłowicz i St. Sedlaczek — jako wiceprzewodniczący, d-r B. Biegeleisen, d-r A. Cygielstrejch, d-r M. Grzegorzewska, dr. L. Karpińska-Woyczyńska, prof. M. Kreutz, prof. Wł. Sterling, prof. St. Szuman oraz jako sekretarze: F. Felhorska, Z. Stawska, d-r W. St. Kruk, dr. L. Goldscheider —

— **dr. Marja Grzegorzewska** w krótkiem przemówieniu przedstawiła działalność T o w. P s y c h o l. i m. J. J o t e y k o. W marcu 1924 r. powstało z inicjatywy prof. dr. Józefy Joteyko Koło Psychologiczne absolwentów Państw. Instytutu Pedagogicznego. Koło Psychol., pracujące pod światłym kierunkiem prof. J. Joteyko, stanowiło ośrodek pracy o ściśle określonym i ciekawie ujętym programie. W roku 1926 z inicjatywy Józefy Joteyko na terenie Koła powstała do dziś istniejąca Sekcja Psychologów Szkolnych. Koło

posiadało swój własny organ, Biuletyn Koła Psychologicznego. Biuletyn ten przekształcił się w r. 1926 na Polskie Archiwum Psychologji. Po śmierci Józefy Joteyko Koło zostało przekształcone na Towarzystwo Psychologiczne Jej Imienia. Na terenie Towarzystwa, oprócz dawniej już istniejącej Sekcji Psychol. Szk., powstała w r. 1931 Sekcja Nauczycieli Psychologji. Dla opracowywania różnych aktualnych zagadnień tworzą się w łonie Towarzystwa specjalne Komisje (i tak np. jedna z Komisyj na terenie Sekcji Psychol. Szk. opracowała Arkusz Obserwacyjny, inna Komisja — książeczkę „Poznajmy warunki życia dziecka" — obie te prace wydała drukiem „Nasza Księgarnia").

Następnie prof. St. Baley wygłosił referat „S t a n o b e c n y p s y c h o l o g j i w y c h o w a w c z e j w P o l s c e i z a d a n i a n a n a j b l i ż s z ą p r z y s z ł o ś ć". Prof. Baley, po przedstawieniu obecnego stanu psychologji wychowawczej u nas (prace teoretyczne są dopiero w zaczątkach, natomiast praktyczne poczynania żywo się rozwijają), podkreślił konieczność: 1-o nastawienia teoretycznych badań w tej dziedzinie na centralne zagadnienia psychologji wychowawczej, pojętej jako nauka o wychowaniu rozpatrywanem z psychologicznego punktu widzenia, a nie jako nauka o dziecku, co będzie miało znaczenie nietylko dla teorji, ale również dla praktyki wychowania; 2-o zapoczątkowania w Polsce na szerszą skalę badań psychopedagogicznych, związanych z zagadnieniami programu oraz metod nauczania i wychowania w szkołach zarówno normalnych, jak i specjalnych; 3-o dążenia do ścisłego określenia zadań i metod pracy psychologów szkolnych, psychol. poradni dla dzieci trudnych, psychol. klinicznych, zakładowych i t. d. Na zakończenie prof. Baley zaznaczył, że nie wysunął wszystkich aktualnych zagadnień, gdyż referat swój traktuje jako zagajenie do prac Konferencji, która właśnie ma za zadanie wysunięcie i przedyskutowanie różnych zagadnień z zakresu psychologji wychowawczej.

Dnia tego również, popoł., wygłosił referat prof. St. Szuman: P s y c h i k a z p u n k t u w i d z e n i a p r z y s t o s o w a n i a". Klasyczna psychologja rozpatrywała funkcje psychiczne w zasadzie tylko z fenomenologicznego punktu widzenia. Tymczasem można się zastanawiać nad psychiką zwierząt i ludzi z punktu widzenia funkcjonalności funkcyj, t. j. zadań i celów życia psychicznego. Po tym wstępie referent przedstawił swą próbę ujęcia zagadnień psychologicznych na szerokiej platformie przystosowania się psychicznego.

Po referacie prof. Baleya oraz popoł. po referacie prof. Szumana przesunął się przed uczestnikami Konferencji cały korowód placówek psychologicznych w osobach ich przedstawicieli, którzy wygłosili k o m u n i k a t y s p r a w o z d a w c z e (wykaz tych komunikatów podajemy poniżej) i choć, niestety, nie wszystkie pracownie ujęły swoje sprawozdania w sposób zgodny z projektem organizatorów, gdyż były zbyt rozwlekłe i szczegółowe, — jednak rewja ta dała obraz całokształtu prac i poczynań polskich placówek psychologicznych. Przegląd ten pozwala na porównanie poszczególnych placówek, na wyodrębnienie ich różnic i na wysunięcie wspólnych cech (ze względu na brak miejsca porównanie poniższe jest z konieczności bardzo ogólnikowe). Placówki psychologiczne ze względu na naczelne zadania, które sobie stawiają, dadzą się podzielić na następujące grupy:

1-o poradnie pedologiczne, lecznicza-wychowawcze lub wychowawcze,
2-o. poradnie psychotechniczne i psychologiczne,
3-o psychologowie szkolni.

Podkreślić należy, że niektóre placówki spełniają wszystkie 3 lub też 2 z wyżej wymienionych funkcyj oraz że niektóre zadania tych 3 grup zachodzą na siebie.

1-o. Wszystkie poradnie pedologiczne, leczniczo-wychowawcze czy wychowawcze obejmują swoją opieką dzieci zgłaszane przez szkoły lub rodziców z powodu trudności wychowawczych (zarówno zawierających się w granicach normy, jak i wypadki raczej patologiczne), niektóre z tych poradni — dzieci, zgłaszane z powodu trudności w nauce, wad wymowy i t. p. Metody pracy są tu naogół dość zbliżone: wszędzie przeprowadza się wywiad osobisty i w miarę możności — społeczny na terenie domu i szkoły, przyczem wszystkie sprawozdania podkreślają ważność wywiadu społecznego; wszędzie przeprowadza się badania psychologiczne i lekarskie. Poradnie prowadzą w miarę możności działalność terapeutyczną oraz społeczną (jak świetlice i t. p.).

2-o. Pracownie Psychotechniczne i Psychologiczne różnią się dość znacznie pomiędzy sobą zasięgiem swoich prac (zaznaczyć należy, że w komunikatach przygotowanych na Konferencję Pracownie te ograniczyły się do omówienia prac psychologicznych, związanych z wychowaniem, a nie poruszały spraw selekcji zawodowej lub porady zawodowej). I tak Pracownie Miejskie łódzka, krakowska i lubelska obejmują również niektóre i z tych dziedzin, które w Warszawie wchodzą naogół w zakres działalności Poradni Pedologicznych, warszawskie natomiast pracownie psychotechniczne, jak Miejska Wydziału Kultury i Oświaty, Państwowa przy Szkole Budownictwa oraz Stowarzyszenia Służby Obywatelskiej mają w swojej opiece szkoły zawodowe, gdzie pełnią właściwie funkcje psychologów szkolnych, zaś ze szkołami powszechnemi są w kontakcie na jednym tylko odcinku pracy, mianowicie w zakresie poradnictwa zawodowego. Pracownie prowincjonalne przeprowadzają przeważnie również selekcję dzieci niedorozwiniętych umysłowo, — w Warszawie funkcje te pełni Laboratorjum Psychopedagogiczne Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

3-o. Odrębny teren pracy mają psychologowie szkolni; roztaczają oni opiekę bądź nad całym kompleksem szkół, bądź też pracują w jednej szkole. Program i metody ich pracy są dość różne.

Na zakończenie tego przeglądu placówek psychologicznych podkreślić należy, że wszystkim bez wyjątku placówkom wspólną jest dążność do wejścia w ścisły kontakt zarówno ze szkołą, jak i z rodziną dziecka badanego i do rozpatrywania jego psychiki pod kątem widzenia nietylko jego osobistych uzdolnień i możliwości, ale również — na tle całego kompleksu warunków rodzinnych i społecznych.

Wykaz komunikatów sprawozdawczych, wygłoszonych na Konferencji: Zakład Psychologji Wychowawczej Uniw. Warsz. i Koło Psychologów Szkolnych (M. Żebrowska), Pracownia Miejska w Krakowie (B. Biegeleisen), Pracownia Miejska w Łodzi (M. Więckowska), Pracownia Miejska w Lublinie (St. Dąbrowski), Poradnia Psychologiczna w Katowicach (L. Goldscheider). Poradnia wychowawczo-lecznicza Miejska w Krakowie (St. Skalski), Poradnia

Zawodowa we Lwowie (H. Słoniewska), Poradnia przy Sądzie dla nieletnich w Łodzi (W. Spekterowa), Poradnia wychowawczo-lecznicza w Białymstoku (J. Nowak), Instytut Psychologiczny w Płocku (ks. B. Lutyński), Praca psychologa szkolnego na Pomorzu (Z. Pfanhauserowa), Poradnia zawodowa w Wilnie (Przewłocka), Próba organizacji opieki psychologicznej na terenie szkół powszechnych w Warszawie (J. Bużycka), Praca psychologiczna na terenie szkolnictwa zawodowego w Warszawie (J. Budkiewiczówna), Pracownia Psychopedagogiczna Państw. Instytutu Pedagogiki Specjalnej (F. Felhorską), Organizacja Ośrodka Obserwacyjnego w Warszawie (N. Hanowa), Poradnia Pedologiczna I Miejskiego Ośrodka Zdrowia w Warszawie (St. Warszawska), Poradnia Pedologiczna Tow. Przyjaciół Dzieci w Warszawie (J. Neudingowa), Oddział Pedagogiki Leczniczej przy Szpitalu Miejskim w Warszawię (K. Dąbrowski), Prywatna Poradnia psychologiczna, wychowawcza i zawodowa w Warszawie (Z. Stawska), Działalność psychologa szkolnego na terenie szkolnictwa normalnego w Warszawie (M. Grzywak-Kaczyńska), Pracownia przy szkole powsz. nr. 196 w Warszawie (J. Wuttkowa), Praca psychologa w Zakładzie „Centos" w Otwocku (J. Lewinówna), Poradnia wychowawcza przy Tow. Wychowania Przedszkolnego w Warszawie (J. Szmydtówna), Poradnia Pedologiczna Patronatu w Warszawie (Jasnorzewska).

Po komunikatach sprawozdawczych p. Bagno poinformował Konferencję o projekcie zorganizowania związku zawodowego psychologów praktyków i przedstawił wnioski Komitetu Organizacyjnego tego Związku.

Wieczorem dnia tego odbyło się zebranie towarzyskie w lokalu Państw. Instytutu Nauczycielskiego.

Duża ilość referatów zgłoszona na Konferencję zmusiła organizatorów do utworzenia Sekcyj, a dość różnorodny materjał uniemożliwił zorganizowanie Sekcyj o zwartym programie, opartych na ścisłych kryterjach podziału.

Sekcje te obradowały w II-gim dniu Konferencji.

Sekcja I, której przewodniczył d-r A. Cygielstrejch, miała w programie zagadnienia, związane z pracą psychologa szkolnego. St. Studencki i E. Rybicka wygłosili na niej referaty: „Zadania i metody psychologa szkolnego". St. Studencki dał rzut oka na programy pracy psychologów szkolnych: Józefy Joteyko, Z. Sikorowskiej i M. Kaczyńskiej, na swój własny, prof. Baleya i Adlera oraz na metody pracy psychologów szkolnych, zaś E. Rybicka przedstawiła wytyczne pracy psychologa szkolnego na podstawie doświadczeń Koła Psychologów Szkolnych, podkreślając jej praktyczny charakter; do programu pracy wchodzić powinny następujące punkty: 1-o opieka nad podstawami psychologicznemi nauczania i wychowania, 2-o praca nad zbiorowością uczniów, 3-o indywidualna opieka i badanie poszczególnych uczniów.

Następnie wygłosili referaty:

R. Mutermilchowa — „Współpraca psychologa szkolnego z nauczycielem i lekarzem szkolnym";

L. Goldscheider — „Nowy ustrój szkolnictwa a zadania psychologa szkolnego";

Z. Wajcmanowa — „Arkusz obserwacyjny".

Na Sekcji tej wysunięto szereg wniosków, dyskusja nad niemi była bardzo ożywiona. Większość z nich znalazła swój wyraz w uchwałach Konferencji.

Sekcja II, której przewodniczył d-r B. Biegeleisen, pracowała nad zagadnieniami, dotyczącemi badań inteligencji. Zostały wygłoszone tu następujące referaty:

M. Grzywak-Kaczyńska — „Inteligencja a postępy szkolne".

B. Biegeleisen — „Badania inteligencji i ich znaczenie dla pedagogiki".

W. St. Kruk — „Djagnostyczność testów inteligencji w prakt. szkolnej".

T. Lesiak — „O badaniu inteligencji młodzieży w środowiskach zacofanych i dwujęzycznych".

W Sekcji III, której przewodniczyli kolejno prof. St. Szuman, d-r L. Karpińska-Woyczyńska i d-r J. Kączkowska, wygłoszono następujące referaty:

Ks. P. Chojnacki — „Behawiorystyka — nauczanie — wychowanie".

Prof. L. Jaxa-Bykowski — „Zróżnicowanie młodzieży a praca wychowawcza".

M. Uklejska i J. Szmydtówna — „Metoda badania poczuć moralnych u dzieci".

T. Bilikiewicz — „Wychowanie płciowe dziecka".

J. Wachtel — „Dziecko pozornie trudne".

A. Berman — „Znaczenie psychologji społecznej dzieci i młodzieży dla praktyki wychowawczej".

W III dniu Konferencji odbywały się obrady plenarne. D-r Z. Lipszycowa wygłosiła referat — „Dziecko na tle gromady szkolnej". D-r Lipszycowa przedstawiła wyniki własnych badań przeprowadzonych nad dziećmi w zakresie ich współżycia z gromadą. Referentka zaznaczyła na wstępie, że w życiu szkoły dają się zauważyć dwojakie ugrupowania o różnych strukturach: z jednej strony ugrupowanie dzieci w klasie szkolnej, z drugiej — w czasie wolnym od zajęć. Temi ostatniemi ugrupowaniami, naogół pedagogom mało znanemi, zajęła się właśnie autorka referatu. Przedmiotem badania może tu być gromada w całości, pojedyncze dziecko i jego zachowanie się w stosunku do gromady, przeżycia dziecka na tle kształtowania się jego stosunku do gromady. Metody badań stosowane przez autorkę są następujące: obserwacja, rozmowa z dzieckiem, metody doświadczalne (jedna z nich np. polega na udzielaniu kolegom przez same dzieci rang według ich wartości socjalnej, inna polega na tem, że wychowawca umożliwia kolejno każdemu dziecku objęcie na czas pewien roli organizatora najprostszej zabawy zbiorowej). Referat był żywo ilustrowany przykładami konkretnemi.

Następnie K. Lankajtesówna odczytała referat H. Radlińskiej i K. Lankajtesówny — „Próba reorganizacji zapisów szkolnych, jako wstęp do systematycznych badań psychologicznych".

Poczem przystąpiono do dyskusji i głosowania nad wnioskami, zgłoszonemi na posiedzeniach plenarnych i na Sekcjach. Referował je St. Sedlaczek.

Wnioski uchwalone na Konferencji i dezyderaty przez nią wysunięte dotyczą zarówno spraw naukowych, jak i spraw natury organizacyjnej. Poniżej podajemy streszczenie większości z nich. Konferencja powołała przy Tow. Psychologicznem im. J. Joteyko Komitet Psychologów Pracujących na Polu Wychowania. Następna Konferencja ma być zorganizowana przez Komitet za

2 lata w Krakowie. Postanowiono wydawać Biuletyn Psychologji Wychowawczej. Zrealizowanie tego wydawnictwa powierzono Towarzystwu Psychol. im. J. Joteyko, w skład komitetu redakcyjnego mają wejść przedstawiciele Koła Psychologów Szkolnych. Postanowiono wydać Pamiętnik Konferencji. W szeregu wniosków Konferencja uchwaliła zwrócić się do Min. W. R. i O. P. między innemi z prośbą o wydanie przepisów w sprawie programu studjów psychologów praktyków, o wydanie przepisów określających prawa do przeprowadzania prac i badań z zakresu psychologji praktycznej na terenie szkolnictwa, o stworzenie kilku pełnych etatów psychologów szkolnych na terenie szkół różnego typu w celu przeprowadzania próby realizacji programu psychologa szkolnego. Konferencja zgłosiła dezyderat, aby instytucje psychologiczne i psychologowie przy publikowaniu testów i oddawaniu ich do rozsprzedaży instytucjom wydawniczym zastrzegali się przed wolną i nieograniczoną rozsprzedażą. Konferencja zwróciła się do Związków Nauczycielskich z prośbą o nawiązanie kontaktu z instytucjami psychologicznemi. Konferencja wysunęła jako zagadnienia aktualne między innemi: zagadnienie podstaw psychologicznych dydaktyki poszczególnych przedmiotów, opracowanie testów inteligencji dla młodzieży zaniedbanej pedagogicznie, opracowanie serji testów równol. do testów Binet'a-Terman'a, zagadnienie legastenji, grafastenji, arytmastenji, pogłębienie prac nad t. zw. trudnemi przypadkami wychowawczemi.

Po uchwaleniu wniosków i zrekapitulowaniu przez St. Sedlaczka prac Konferencji, d-r M. Żebrowska w imieniu uczestników wyraziła podziękowanie Towarzystwu im. J. Joteyko za zorganizowanie Zjazdu. Obrady Konferencji zamknęły przemówienia jej przewodniczącego — prof. St. Baleya oraz przewodniczącego Tow. Psychol. — prof. Wł. Sterlinga.

Na zakończenie tego krótkiego sprawozdania poinformować pragnę Czytelników Archiwum, że w niedługim czasie ma ukazać się P a m i ę t n i k K o n f e r e n c j i, który będzie zawierał wyczerpujące informacje o pracach jej i uchwałach.

F. Felhorska.

VIII MIĘDZYNARODOWY KONGRES PSYCHOTECHNICZNY W PRADZE.

W dniach 11—15 września 1934 r. odbył się w Pradze Czeskiej VIII już z kolei Międzynarodowy Kongres Psychotechniczny. Właściwą jego siedzibą, ustaloną na ostatnim Kongresie w Moskwie, miał być Wiedeń. Zamiana Wiednia na Pragę, wywołana przyczynami polityczno-finansowemi, dała sposobność uczestnikom Kongresu do przekonania się, jak szeroko w Czechosłowacji rozbudowana jest psychotechnika i jak wielkie znajduje zastosowanie zarówno w dziedzinie gospodarczej, jak i na terenie szkolnym. Patronuje jej tam w sposób wydatny prezydent Republiki Czechosłowackiej Masaryk, pod którego protektoratem odbył się Kongres. Zewnętrznym wyrazem udziału sfer rządowych w Zjeździe było też przewodnictwo ministra oświaty Krčmařa na posiedzeniu inauguracyjnem. Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego Zjazdu był prof. Šeracký z Pragi. Na zjeździe byli obecni czy to w charakterze referentów czy to prowadzących prace kierownicze i komisyjne prof. Claparède, Lahy, Piéron, Spearman i inni wybitni przedstawiciele wiedzy psychologicznej.

Obrady Zjazdu toczyły się, poza dwoma posiedzeniami plenarnemi, zasadniczo w sekcjach, których ilość była b. znaczna i które funkcjonowały z reguły po trzy jednocześnie, wskutek czego nie można było brać udziału w całokształcie obrad Kongresu. Pozatem nadmierna obfitość zgłoszonych, a nawet wygłoszonych (przeszło dwieście) referatów i komunikatów, z konieczności wypowiadanych w tempie przyspieszonem, nie stwarzała warunków sprzyjających dla pożytecznego wysłuchania odczytów i, co najważniejsze, niejednokrotnie ucinała możność dyskusji, którą bądź przeprowadzano ryczałtem po wyczerpaniu całego porządku obrad, skracając czas jej trwania oczywiście do minimum, bądź też przenoszono dyskusję na następny dzień.

Z tej wady w organizacji Kongresu zdawali sobie sprawę jego uczestnicy, to też w trosce o ulepszanie metod organizacji pracy naukowej postanowiono pod tym względem zmodyfikować charakter przyszłego Zjazdu, który za trzy lata najprawdopodobniej odbędzie się w Nowym Jorku lub w Londynie. Mają być wysunięte dwa, najwyżej trzy zagadnienia, reprezentowane przez głównego referenta i koreferenta, zagadnienia, które stanowić będą ośrodek dyskusyjny dla całego Zjazdu.

Narazie na obecnym Kongresie obradowało następujących dziewięć sekcyj:

1. Sekcja poradnictwa zawodowego ogólnego
2. „ „ „ w szkołach
3. „ „ „ dla maturzystów
4. „ przemysłowa
5. „ komunikacyjna
6. „ statystyczna
7. „ patologji i fizjologji pracy
8. „ współpracy psychologji z medycyną
9. „ zagadnień różnorodnych

oraz kilkanaście komisyj, o charakterze bardziej zamkniętym, które zdaniem ich uczestników pracowały bardzo sprawnie i owocnie.

Już sam wykaz nazw sekcyj wskazuje na to, iż obrady poruszały się raczej w obrębie zagadnień bieżących z dziedziny praktyki psychotechnicznej, a mniej dotykały spraw teoretycznych. Na czoło zagadnień aktualnych wysunęły się kwestje, związane z poradnictwem zawodowem (3 sekcje).

Objawem w stosunku do ubiegłych Kongresów nowym, a w stosunku do obecnego bardzo charakterystycznym było żywe i poparte licznemi referatami zainteresowanie uczestników zagadnieniem poradnictwa zawodowego dla maturzystów. Jako referenci główni wystąpili prof. Rupp z Berlina, d-r Biegeleisen z Krakowa i prof. Šeracký z Pragi. Rupp podzielił się ze słuchaczami doświadczeniem, zdobytem w badaniu maturzystów berlińskich, prowadzonem przez akademicką poradnię zawodową przy Uniwersytecie [1]). Badanie to było wielostronne, w przeważającej części zbiorowe z zastosowaniem licznych kwestjonarjuszy, testów do badania inteligencji i pewnych uzdolnień specjalnych (technicznych, do zawodu prawniczego i t. d.). Badanie zbiorowe jednak każdorazowo uzupełniało badanie indywidualne, połączone z rozmową, której osta-

[1]) Dokładniej niż na Kongresie zanalizował Rupp tę sprawę w swoim artykule „Zur Berufsberatung für Abiturienten", Psychotechnische Zeitschrift, rocznik 8, zesz. 1—3.

tecznym celem było udzielenie porady. Ostatni etap nie miał jednak charakteru czegoś narzuconego, lecz był wynikiem wspólnej narady badającego i osoby badanej, która w ten sposób uczestniczyła z poczuciem odpowiedzialności w powziętej decyzji i odczuwała dokonany wybór jako własne świadome przeżycie. W referacie swoim Rupp zwracał uwagę na konieczność strukturalnego ujęcia osobowości jednostki badanej i na rolę czynników charakterologicznych w całokształcie psychiki. Dlatego też dłużej niż nad analizą testów, które przytoczył tylko przykładowo, zatrzymał się Rupp nad stosowaniemi w badaniu kwestjonarjuszami. Odczyt Ruppa uzupełnił swemi uwagami d-r Wienert, kierownik wspomnianej poradni uniwersyteckiej.

D-r Biegeleisen w swoim referacie „Poradnictwo zawodowe dla maturzystów z metodycznego punktu widzenia" oświetlił poruszone zagadnienie, jak już sam tytuł wskazuje, od strony metod, któremi posługuje się w swych od kilku lat prowadzonych badaniach [1].

Na podkreślenie zasługuje stanowisko autora, który w badaniach swych widzi nietylko drogę do udzielania porady, dotyczącej kierunku studjów czy wyboru zawodu, ale również pewien środek terapeutyczny na różnego rodzaju bolączki psychiczne i rozterkę duchową, w jaką młodzież niejednokrotnie popada w tym wieku, a bez fachowej pomocy ugina się bezradnie pod ciężarem własnych zmagań wewnętrznych.

Prof. Šeracký zobrazował na podstawie badań, przeprowadzonych nad słuchaczami Uniwersytetu i Politechniki w Pradze, profile psychologiczne studentów filozofji, prawa i politechniki [2]. Okazało się, że między temi profilami zachodzą wyraźne różnice i że istnieją pewne zespoły cech psychicznych, charakterystyczne dla danego typu studjującego. Wartość tych wniosków podnosi fakt, że zestawienie obliczeń statystycznych na podstawie wyników, uzyskanych w dwóch kolejnych latach, wykazuje uderzającą zgodność.

Do tego samego cyklu referatów miał również należeć czołowy odczyt Leona Walthera z Genewy, pod tytułem „L'orientation professionnelle vers carrières liberales et ses bases psychologiques", który jednakże nie został wygłoszony z powodu nieprzybycia prelegenta. Jak z nadesłanego streszczenia widać, są to te same wywody, z któremi w swoim czasie mieliśmy sposobność zapoznać się w polskim przekładzie na łamach Kwartalnika Psychologicznego [3].

Poza temi referatami głównemi, o charakterze sprawozdawczym z dokonanych poczynań, dosyć dużo miejsca udzielono omawianiu monografij poszczególnych zawodów, wśród których dominowała analiza zawodu lekarza w różnych specjalnościach medycyny.

Wobec przeładowania materjałem, jakie w sekcji poradnictwa zawodowego dla maturzystów szczególnie dawało się we znaki, dyskusję przeniesiono na ostatni dzień. Cechowało ją duże ożywienie — wymiana zdań toczyła się głównie

---

[1]) Przyczynek do tych badań, których dalszem pogłębieniem i rozszerzonem rozwinięciem był cytowany referat, podał w swoim czasie autor w „Polskiem Archiwum Psychologji", t. IV, r. 1931.

[2]) Z wynikami swych badań dzielił się prof. Šeracký z psychologami polskimi na odczycie wygłoszonym w kwietniu r. 1933 w Warszawie. Streszczenie tych wywodów zostało podane w „Psychotechnice" tom VII, zesz. 2, 1933.

[3]) Walther „Poradnictwo zawodowe dla zawodów wolnych i jego podstawy psychologiczne". „Kwartalnik Psychologiczny", tom V, 1934.

dokoła trzech zagadnień: 1) badania zbiorowe czy indywidualne, 2) metoda badania objektywna czy subjektywna, intuicyjna, 3) zagadnienie weryfikacji djagnozy i prognozy. —

Pozwoliłam sobie dłużej zatrzymać się nad sprawozdaniem z prac powyższej sekcji, gdyż zagadnienia te, jako wchodzące w dużej mierze w zakres psychologji szkolnej, są tu może bardziej na miejscu, niż kwestje ściśle już psychotechniczne.

Z tych samych motywów na dokładniejsze omówienie zasługiwałoby zreferowanie tego, co działo się w sekcji poradnictwa zawodowego w szkołach, lecz ponieważ obrady w tej sekcji—chociaż obfitowały w olbrzymią ilość odczytów — toczyły się prawie wyłącznie po czesku, trudno było uczestnikom Kongresu z nich korzystać. Wymienić można interesujący referat d-ra Iwanowa z Pragi, który zajmował się analizą przyczyn niepowodzenia uczniów w nauce szkolnej. Niepowodzenia te w większości przypadków dotyczą dzieci małozdolnych, nierzadko jednak występują również u uczniów o dobrym poziomie umysłowym; słabe postępy mają wówczas swoje źródło w takich brakach, jak: niestałość uwagi, wywołana nadmierną pobudliwością i skłonnością do rozpraszania się, jednostronność zainteresowań, introwersje, nieumiejętność wypowiadania się oraz różne niesprzyjające właściwości charakterologiczne, jak brak ufności we własne siły, poczucie niepewności i t. d. W tych wszystkich przypadkach odpowiednie postępowanie wychowawczo-pedagogiczne w połączeniu z opieką psychologa szkolnego mogą wpłynąć dodatnio na zmianę.

Jednym z ośrodków zainteresowań Zjazdu było zagadnienie charakteru, które jednakże nie skoncentrowało się w żadnej sekcji, lecz przebijało się na różnych terenach sekcyjnych. Tu należy przemówienie Wallona z Paryża, który mówił o znaczeniu badań biologicznych dla badań charakteru. Zaliczyć tu również możnaby jeden z kilku odczytów, wygłoszonych przez Franciszkę Baumgarten ze Szwajcarji, która opisywała test katalogu książkowego, nadający się do badania zainteresowań młodzieży. Taki fikcyjny katalog podaje 488 tytułów książek z 18 różnorodnych dziedzin, a zadaniem osoby badanej jest wybranie określonej ilości takich książek, które chciałaby czy to przeczytać czy też dostać w podarunku na własność. Dobór książek — zdaniem autorki testu — rzuca niejednokrotnie światło nietylko na zainteresowania jednostek badanych, ale i na głębsze konflikty, które one przeżywają.

Również do zagadnienia charakteru, choć szerzej pojętego, bo nawołującego do badania całej osobowości, nawiązał polemiczny odczyt Spearmana p. t. „Coordination of research on personality" (Koordynacja badań nad osobowością), wygłoszony na posiedzeniu inauguracyjnem. Był to jeden z nielicznych odczytów, który miał za temat teoretyczną pracę badawczą. Zarzucając psychologicznej teorji postaci niekonsekwencję stanowiska (z jednej strony traktuje ona psychikę ludzką jako niepodzielną całość, z drugiej wyróżnia poszczególne zdolności i funkcje) przeciwstawił jej Spearman swoją teorję czynników hipotetycznych, z czynnikami „g" (poznawczym) i „w" (dotyczącym charakteru) na czele.

Ciekawie potoczyły się obrady — jakby dla utrwalenia dobrego wrażenia — w ostatnim dniu Kongresu. Prawie pod sam koniec Zjazdu przybył z Moskwy przewodniczący poprzedniego Kongresu Spielrein, który podzielił się ze słuchaczami wynikami badania inteligencji na terenie Sowietów. Naczelną tezą, do której zmierzał Spielrein, było wykazanie, że powszechnie stosowane

w krajach europejskich czy też w Ameryce testy do badania inteligencji mają charakter zbyt werbalny, w zbyt dużym stopniu odwołują się do wiadomości nabytych i nie są, ściśle biorąc, testami na inteligencję. Badania w Sowietach unikają tego błędu. Przy badaniu różnych mniejszości narodowych, prowadzonem tam na szeroką skalę, posługują się psychologowie materjałem obrazkowym (testy Sołowjewa), nawiązującym ściśle do zakresu doświadczenia w danem środowisku. Metodyczne zarzuty Spielreina, rzucone pod adresem psychotechnicznego świata pozasowieckiego, wywołały żywą i długotrwałą dyskusję.

Tegoż dnia Rupp omawiał zagadnienie zręczności psychomotorycznej. Zastosował w swoich dociekaniach metodę porównawczą, badał mianowicie dużą ilością różnorodnych testów psychomotorycznych ludzi normalnych i jednostki upośledzone umysłowo. Jaskrawa różnica wyników zaakcentowała rolę czynnika intelektualnego w uzdolnieniach ruchowych. Zarówno same przyrządy jak i liczne wyczyny obydwóch kategoryj osób badanych zostały zademonstrowane przez Ruppa na wystawie psychotechnicznej, urządzonej w jednej z sal uniwersyteckich na czas trwania Kongresu. Poza powyższemi eksponatami można było tam zapoznać się z dużym dorobkiem psychotechniki czechosłowackiej w postaci tabel statystycznych, kwestjonarjuszy, testów (są tam bardzo rozpowszechnione testy wiadomości szkolnych), a ponadto z ogólnemi wydawnictwami z dziedziny psychotechniki, wśród których nie brakło również i prac polskich.

Taki byłby w ogólnych zarysach sumaryczny bilans prac kongresowycn. Nie były one wolne od pewnych usterek, świadczyły jednak o dużej żywotności zagadnień, znajdujących się na międzynarodowym warsztacie psychotechnicznym.

Zuzanna Stawska

SPRAWOZDANIE Z VI MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU WYCHOWANIA MORALNEGO.

W dniach między 11 — 15 września 1934 r. obradował w Krakowie VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. Obrady Kongresu poświęcone były następującemu zagadnieniu: siły moralne, wspólne wszystkim ludziom, źródła tych sił i ich rozwój przez wychowanie. Referaty, zgłoszone na Kongres, miały oświetlić to zagadnienie z psychologicznego, pedagogicznego, socjologicznego i filozoficznego punktu widzenia.

Prace Kongresuześrodkowywały się na posiedzeniach plenarnych, poświęconych zasadniczemu zagadnieniu istoty moralności i wychowaniu sił moralnych; i obejmowały 4 sekcje, zajmujące się zagadnieniami szczegółowszemi. Przedmiotem obrad sekcyj były następujące zagadnienia: 1) Moralność i praca, 2) Literatura dziecięca, 3) Młodzież jako czynnik porozumienia międzynarodowego, 4) Koedukacja.

Referatów, poświęconych wyłącznie rozważaniom psychologicznym, było niewiele. Poszczególne jednak zagadnienia, zaczerpnięte bądźto z ogólnej teoretycznej psychologji, bądź też z psychologji praktycznej, przewijały się przez referaty, dotyczące różnych tematów i ujmujące je od strony różnych nauk. Należy tu odrazu zaznaczyć, iż obrady kongresu miały tylko w części charakter naukowy. Nie dzielono się na kongresie niemal wcale wynikami nowych, oryginalnych prac, chodziło raczej o zaznajomienie niefachowców z danej dziedziny

z tym dorobkiem, który mógłby być dla nich pożyteczny i wiązał się z naczelnem zagadnieniem i zainteresowaniami kongresu.

Wśród referatów psychologicznych przeważało zainteresowanie dla zagadnień, odnoszącemi się do psychologji dziecka i młodzieży. Na obradach dwóch sekcyj połączonych, prof. Szuman analizował powstawanie światopoglądu młodzieży w referacie: „Źródła psychologiczne młodzieńczego poglądu na świat". Na tejże sekcji p. A. Szemińska, asystentka prof. Piaget mówiła o rozwoju pojęć moralnych u dziecka. L. Danzigier, asystentka Instytutu Psychologicznego w Wiedniu, wygłosiła referat p. t. „Młodzież a zawód", przedstawiając w nim rozwój dziecka od najprostszych zabaw dziecięcych, poprzez prace i zajęcia szkolne do dojrzałości do pracy zawodowej. D-r Goldscheider z Katowic poruszył w swym referacie p. t. „Szkolenie zawodoznawcze młodzieży ze szkół powszechnych jako podstawa poradnictwa zawodowego dla absolwentów" zasadnicze kwestje przysposobienia zawodowego i wychowywania młodzieży do pracy zawodowej. P. Krasuska-Bużycka z Warszawy mówiła o „Doniosłości psychologicznej i społecznej zawodoznawczego przygotowywania młodzieży do kilku zawodów".

W obradach brało udział około 800 osób z krajów zarówno europejskich, jak i poza europejskich.

W. P.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

M. Kryński. *Karta indywidualna.* Warszawa, 1934.

D-r J. Schwarz. *Karta indywidualności.* Poznań, 1933.

R. Czaplińska-Mutermilchowa i E. Rybicką. *Arkusz obserwacyjny do użytku nauczycieli gimnazjum ogólnokształcącego.* Warszawa, 1935.

W krótkich odstępach czasu podane zostały do użytku nauczycieli aż 3 arkusze obserwacyjne, względnie karty indywidualne. Jest to oczywiście dowodem aktualności sprawy. Zadaniem mojem będzie omówić krótko wszystkie 3 pokolei.

Zacznę od wymienionego na ostatniem miejscu Arkusza Obserwacyjnego Mutermilchowej i Rybickiej. Składa się on z właściwego arkusza obserwacyjnego i ze Wskazówek Metodycznych, wyjaśniających przeznaczenie arkusza oraz omawiających sposoby jego wypełniania. Jak zaznaczono w przedmowie do Wskazówek, arkusz ten jest rezultatem współpracy psychologów, uczestniczących w Zespole Psychologów Szkolnych przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania Min. W. R. i O. P. oraz dyrektorów i nauczycieli szkół średnich, pozostających w kontakcie z tym Zespołem. Projekt arkusza, oparty na wytycznych, podanych przez Ministerstwo W. R. i O. P., opracowany został przez psychologów Zespołu, a następnie wypróbowany na terenie kilku gimnazjów i zmodyfikowany w myśl żądań gron nauczycielskich. Jako przewodniczący wspomnianego Zespołu i temsamem, chociaż tylko pośrednio, zaangażowany w stworzeniu powyższego arkusza, wstrzymam się na tem miejscu od oceny jego wartości, ograniczając się do zasygnalizowania jego zjawienia się i podania jego genezy.

Przechodzę teraz do Karty Indywidualności d-ra Schwarza. Niewątpliwą zaletą tej karty, odrazu rzucającą się w oczy, jest jej krótkość i zwartość. Małą posiada objętość, skąpa też jest ilość rubryk, które ma wypełniać nauczyciel szkoły powszechnej, dla którego użytku Karta ta jest właśnie pomyślana. Wspomniana właściwość Karty p. Schwarza staje się widoczną zwłaszcza wtedy, gdy porównamy ją np. ze znanym arkuszem obserwacyjnym, ułożonym przez Koło Psychologów im. Józefy Joteyko. P. Schwarzowi szło widocznie o to, ażeby wypełnianie arkusza jaknajmniej obciążało nauczyciela pod względem czasu i wysiłku. Jeżeli jest rzeczą wykluczoną, ażeby nauczyciel szkoły powszechnej w dzisiejszych warunkach jego pracy był w stanie wypełniać arkusz obserwacyjny Koła Psychologów im. Joteyko dla wszystkich uczniów klasy bez bardzo ciężkiego wysiłku, to w odniesieniu do Karty Indywidualności d-ra Schwarza jest to prawdopodobnie możliwe.

Nasuwa się tylko pytanie, czy tendencja do maksymalnego zmniejszenia wymiaru karty dała się pogodzić z tendencją do uwzględnienia w niej rzeczy koniecznych. Chodzi przecież o to, ażeby obraz dziecka, który daje karta, nie był powierzchowny i pozbawiony istotnej treści. Otóż tu przechodzimy do punktu wątpliwego. Mimo wspomnianej zalety, Karta p. Schwarza budzi we mnie pod poruszonym właśnie względem szereg zastrzeżeń, które muszę wypowiedzieć.

D-r Schwarz zaopatruje swoją Kartę w pewien komentarz ogłoszony w „Psychometrji" (Rok 1, Nr. 2). Komentarz ten jednak, dość krótki, nie pozwolił mi zrozumieć dokładnie, dlaczego jego Karta Indywidualności z pośród ogółu właściwości i dyspozycyj ucznia te właśnie wybiera a nie inne. W karcie swojej pomija autor tę cechę, którą określa się zazwyczaj jako temperament, czy też usposobienie. W drobnym stopniu właściwości temperamentu uwzględnione być mogą w rubryce Karty zatytułowanej „praca". Ale dziać się to będzie na łamach tej rubryki w sposób tylko pośredni i jednostronny. Właściwości usposobienia ucznia są na terenie szkoły powszechnej czemś, co łatwo rzuca się w oczy i co nauczyciel może i powinien obserwować. Czy jest rzeczą słuszną — celem ratowania zasady zwięzłości karty — tę cechę dziecka w arkuszu pominąć?

A teraz sprawa „charakteru". Karta naszego autora posiada wprawdzie osobną rubrykę pod tym właśnie tytułem, ale p. Schwarz postępuje w ten sposób, iż wyróżnia 5 stopni charakteru (wybitnie moralny charakter, dobry charakter, przeciętny, trudno wychow., ujemny charakter), każdy z nich oznacza liczbą od 1 do 5 i każe nauczycielowi wpisać jedną taką liczbę w odpowiednią rubrykę Karty. Czy wolno w ten sposób zacieśniać pojęcie charakteru? Co zrobić z takiemi cechami, jak przedsiębiorczość, inicjatywa, zdolność do przewodzenia, nieśmiałość i t. p.? Czy kwalifikują one charakter na jedynkę, czy na piątkę? Czy można je wogóle wtłoczyć w ramy *moralnego* charakteru? A jeżeli nie, to w jaki sposób możliwe jest ich uwzględnienie w Karcie naszego autora? Chyba tylko w rubryce „zapisków", gdyż „ocena syntetyczna", która zbiera ostateczny rezultat obserwacyj, odpowiedniej rubryki wcale nie zawiera.

Poza sprawą kompletności Karty nasuwa pewne wątpliwości wspomniana już powyżej zasada przemiany rezultatu obserwacyj na liczby. P. Schwarz czyni co nietylko w odniesieniu do charakteru, ale także w odniesieniu do warunków domowych oraz czystości odzieży i ciała, nie mówiąc już o inteligencji, postępach szkolnych i pracy szkolnej. Taka przemiana rezultatów obserwacyj na liczby nie jest w zasadzie czemś niedopuszczalnem. Postępuje tak np. często psychotechnik, ale tam dzieje się to na podstawie ścisłych, dokładnie określonych zasad, które sprowadzają dowolność do minimum. Wskazówki podane przez p. Schwarza wydają mi się zbyt skąpe, ażeby taka dowolność się nie wkradła. Określenie czyjegoś charakteru sumarycznie na jedynkę, lub na dwójkę, jak tego żąda p. Schwarz, jest czemś, co bez bardzo szczegółowych wskazówek nie da się zrobić w sposób wolny od subjektywizmu. Jestem pewny, że wielu nauczycieli będzie uważało za rzecz wprost niedopuszczalną numerować charaktery w sposób proponowany przez naszego autora. Jeżeli już w zakresie postępów szkolnych niebardzo nam dziś odpowiada określanie ich przez proste liczby, to cóż dopiero w zakresie właściwości uczuciowych i wolowych.

Wysuwany bywa często postulat, ażeby arkusz obserwacyjny, czy też karta indywidualności, zachęcały nauczyciela do szczegółowej obserwacji ucznia i wdrażały go do tej pracy. Czy zadanie takie spełnić może karta, która żąda sumarycznego przetopienia obserwacji na jedną z pięciu liczb? Nie twierdzę jednak, iż d-r Schwarz stawia sobie taki właśnie cel, układając swą kartę.

D-r Schwarz słusznie zauważa, iż jego Karta Indywidualności, należycie wypełniona, mogłaby być pożyteczną dla poradni zawodowych, do których ewentualnie skieruje się dzieci po ukończeniu szkoły powszechnej. Wydaje mi się jednak, iż poradnie zawodowe zechcą mieć o uczniach szereg takich informacyj,

które w Karcie p. Schwarza nie znajdują uwzględnienia, a których szkoła niewątpliwie udzielić potrafi. Będą to między innemi wspomniane już właściwości takie jak samodzielność, skłonność do przewodzenia, skłonność do izolacji, lub przeciwnie — do przebywania w towarzystwie i t. p. Jednej rzeczy jeszcze dobrze nie rozumiem. P. Schwarz żąda w komentarzu do Karty Indywidualności, umieszczonym w „Psychometrji", ażeby „co roku... wypełnić rubrykę obejmującą warunki domowe (materjalne i moralne), czystość odzieży i rozwój fizyczny, charakter, inteligencję teoretyczną, praktyczną i gospodarczo-handlową..." Otóż przeglądając rubryki Karty Indywidualności naszego autora, znajduję wprawdzie miejsce inteligencji teoretycznej i praktycznej, natomiast owej inteligencji „gospodarczo-handlowej" odszukać nie zdołałem.

Zastrzegam się, iż mimo wszystkich powyższych uwag nie uważam Karty Indywidualności d-ra Schwarza za bezwartościową. Niemniej jednak ze względu na ważność sprawy, zaznaczenie punktów wątpliwych wydało mi się nieodzowne. Być może, iż d-r Schwarz będzie miał sposobność zaopatrzyć swoją Kartę w obszerniejszy komentarz, który szereg wymienionych przezemnie wątpliwości usunie.

Przechodzę wreszcie do Karty Indywidualnej M. Kryńskiego. Karta ta przeznaczona jest dla gimnazjów, jak świadczy o tem napis umieszczony na okładce. Trzeba skonstatować, iż Karta p. Kryńskiego jest rezultatem bardzo rzetelnego wysiłku. Zdradza ona niezwykłą pomysłowość autora i może pod pewnemi względami być uważaną za prawdziwy „majstersztyk". Jeżeli idzie o to, ażeby w karcie indywidualnej zmieścić maksimum informacyj o uczniu zanotowanych precyzyjnie, tak jednak, ażeby karta nie stała się przez to zbyt obszerną i ażeby notowanie zabrało nauczycielowi minimum możliwego czasu, to pod tym względem Karta p. Kryńskiego jest bez konkurencji. Prześciga ona niewątpliwie wszelkie wzory, nietylko te, które u nas są znane, ale i te, które istnieją zagranicą.

P. Kryński postępuje w ten sposób, iż każdą właściwość ucznia, równie jak wszystkie dane, dotyczące warunków jego pracy, rozbija na szereg ewentualności, które oznacza poszczególnemi literami alfabetu (A, B, C, D, E), starając się przytem bardzo i, jak sądzę, z pomyślnym naogół rezultatem, wyczerpać wszystko, co dla szkoły może mieć znaczenie. Osoba, wypełniająca Kartę, wpisuje więc tylko w odpowiednią rubrykę odnośną literę, przez co zanotowanie już się dokonało. Autor postarał się też o to, ażeby wpisującemu oszczędzić kłopotu wpisywania dat adnotacyj. Karta p. Kryńskiego sporządzona jest w ten sposób, iż wystarczy tylko wpisać literę w odpowiednią rubrykę czasową, ażeby czas wpisania sam automatycznie uwidocznił się.

Mimo bardzo wielu prawdziwych zalet, także Karta p. Kryńskiego nasuwa pewne wątpliwości. Karta ta rzeczywiście niezwykle ułatwia pracę wpisującego, ale równocześnie bardzo ją mechanizuje. Nie wchodzę już w sprawę, czy jest rzeczą możliwą porozbijać wszystkie cechy i warunki na kilka ewentualności w ten sposób, ażeby cała rzeczywistość obserwacji mogła być bez tarcia wtłoczoną w takie zgóry nakreślone ciasne ramy. Pozostaje sprawa ograniczenia czynności wypełniającego kartę do przyporządkowania konkretnych obserwacyj i wniosków własnych pewnej ewentualności, przewidzianej przez kartę. Otóż karty indywidualne, czy też arkusze obserwacyjne pomyślane bywają często jako środki, które zachęcają nauczyciela do pewnego rodzaju pracy, ale go w niej zbytnio nie krę-

pują, pozostawiając ramy dla jego własnej inicjatywy i żądając od niego samodzielnego sformułowania otrzymanych wyników. Tak też zwykle stawiają sprawę władze szkolne. Dla kogo zatem ten właśnie punkt widzenia przy ocenie wartości karty jest istotny, będzie musiał uznać kartę p. Kryńskiego za mijającą się częściowo z celami, które dobra karta indywidualna spełniać powinna.

Baley Stefan.

Psychologiczne podstawy wychowania. Encyklopedja Wychowania. Tom. I. Zeszyty 3 — 7. Str. 185 — 434.

W skład literatury psychologicznej wchodzić powinny nietylko monografje naukowe i podręczniki, lecz również rozprawy przeznaczone dla wykształconego ogółu, a informujące w sposób przystępny i encyklopedyczny o aktualnym stanie poszczególnych działów psychologji. Tego typu publikacyj brak było w Polsce niemal zupełnie. Żywe zainteresowanie psychologją, które obserwować można w sferach nauczycielskich i poza niemi, uczyniły brak ten szczególnie dotkliwym. Z radością więc powitać należy inicjatywę redaktorów „Encyklopedji Wychowania", którzy poświęcając psychologicznym podstawom wychowania wiele miejsca w swem wydawnictwie, opublikowali w jego ramach siedem rozpraw, napisanych przez znakomitych fachowców, informujących zwięźle, lecz treściwie o tem, co z tendencyj, metod i wyników dzisiejszej psychologji może i powinno interesować wychowawców. Z uznaniem podnieść należy, że trzy z tych rozpraw poświęcone są psychologji pedagogicznej, której znajomość jest szczególnie doniosła dla nauczyciela. W innych rozprawach omówiono nowe kierunki psychologji, rozwój psychiczny młodzieży, charakterologję i psychopatologję dzieci i młodzieży. Dobór tematów wydaje się celowy i wyczerpujący [1]).

D-r Mieczysław Kreutz. *Nowe kierunki psychologji.* Z. 3 — 4. Str. 185 — 230.

Naczelnem założeniem *„dawnej psychologji"* było twierdzenie, że życie psychiczne jest zbudowane z elementów (np. wrażeń zmysłowych), które występują jako stałe odpowiedniki podniet zewnętrznych lub na podstawie mechanicznej asocjacji. Metodą głównie stosowaną była metoda introspekcji, której przyznawano wartość naukową.

Odmienny pogląd na strukturę życia psychicznego reprezentuje jeden z nowych kierunków, t. zw. *psychologja całości,* obejmująca 4 szkoły: 1) psychologję postaci (Wertheimer, Köhler, Koffka), 2) szkołę lipską (Krueger), 3) psychologję personalistyczną (W. Stern) oraz 4) psychologję rozumiejącą (Spranger). Psychologja postaci przyjmuje, że życie psychiczne nie jest kompleksem elementów, lecz składa się z całości, zwanych postaciami, które ujmujemy bezpośrednio i wcześniej, aniżeli ich części. Wadą tej teorji jest brak definicji pojęcia całości. Szkoła lipska posługuje się szerszem pojęciem całości i wprowadza genetyczny punkt widzenia do badań. Poglądy Kruegera są często mgliste. — Punktem wyjścia teorji Sterna jest pojęcie osoby. — Zadaniem psychologji jest, według Sprangera, nie wyjaśnianie zjawisk psychicznych, lecz ich rozumienie, t. j. ujmowanie jako części na tle całości, w skład których wchodzą z uwzględnieniem sensu i celu tych całości. — Wyrażając pewne zastrzeżenia zarówno odnośnie do psychologji

---

[1]) Zwłaszcza, iż rozwój społeczny dzieci i młodzieży omawia W. Gottlieb w jednej z dalszych rozpraw p. t. „Morfologja socjologiczna wychowania dzieci i młodzieży". Zeszyt 8.

dawniejszej, jak i psychologji całości, przyznaje autor tej drugiej bardziej racjonalne stanowisko.

Drugim nowym kierunkiem psychologicznym jest *psychologja głębi*, obejmująca również kilka szkół, mianowicie 1) psychoanalizę (Freud), 2) psychologję indywidualną (Adler), oraz 3) psychologję analityczną (Jung). Psychologja głębi opiera się na dwóch następujących założeniach: a) każde zjawisko psychiczne jest ściśle zdeterminowane oraz b) istnieją zjawiska psychiczne nieświadome i one głównie determinują nasze życie świadome. Autor kwestjonuje słuszność i celowość założenia drugiego.

Punktem wyjścia ostatniego kierunku, t. j. *psychologji objektywnej* (behawioryzmu) było odrzucenie metody introspekcyjnej, a tem samem rezygnacja z badania życia psychicznego, przyczem według behawioryzmu metodycznego istnieją zjawiska psychiczne, ale brak nam metody badania ich, według radykalnego zaś niema życia psychicznego, a są tylko ruchy i zmiany fizjologiczne. Wszystkie zagadnienia psychologiczne chce ta psychologja rozwiązać przez badanie zachowania się człowieka. Kierunek ten uważa autor za najbardziej wartościowy.

Rozprawa Kreutza odznacza się nadzwyczaj przejrzystą kompozycją, jasnością wywodów oraz dążeniem do wyszukania i wyłuszczenia założeń istotnych dla poszczególnych kierunków. Szczególną wartość zdobyła ta rozprawa dzięki krytycznemu i naogół trafnemu w ocenie naświetleniu omawianych kierunków, pożądanemu zwłaszcza dzisiaj w okresie bezkrytycznego apostołowania tego lub owego kierunku. Nie na wszystkie jednak twierdzenia autora można się zgodzić. I tak np. pragnie autor wyrugować z psychologji opisy introspekcyjne przeżyć, przyznając introspekcji tylko wartość naukową przy wykrywaniu związków zjawisk psychicznych. Opisy przeżyć, a przedewszystkiem większych całości przeżyciowych są jednak w psychologji możliwe i nieodzowne, zwłaszcza w psychologji humanistycznej, którą autor omówił krócej, niż byłoby to może wskazane ze względu na jej znaczenie dla psychologji rozwojowej, pedagogiki i nauk humanistycznych.

D-r Stefan Szuman. *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Z. 4 — 5. Str. 231 — 274.

Rozdział wstępny zawiera omówienie ogólnych zagadnień, związanych z rozwojem psychicznym. Znajdujemy w nim m. in. rozróżnienie pojęć rozwoju ilościowego i jakościowego, stwierdzenie podobieństwa między rozwojem psychicznym ludzkości od najpierwotniejszych czasów aż do doby obecnej, a rozwojem jednostki i omówienie roli czynników wrodzonych, oraz zewnętrznych dla rozwoju psychicznego. Naszkicowanie przemian okresowych w światopoglądzie oraz lekturze dzieci i młodzieży kończy ten rozdział.

Dalsze wywody poświęcone są charakterystyce poszczególnych okresów rozwojowych. W okresie niemowlęctwa dziecko nawiązuje kontakt ze światem zewnętrznym, uczy się nastawiać swoje narządy zmysłowe w kierunku źródła podniety, co wpływa na koordynację ruchów i rozwój umysłu. Już w tym okresie pojawiają się początki myślenia symbolicznego. Następny okres, t. j. pierwsze dzieciństwo (od 2 r.) odznacza się przedewszystkiem opanowaniem mowy, która jest podstawowym czynnikiem rozwoju psychicznego. Myślenie dziecka w tym wieku cechuje subjektywność, hipertrofja wyobraźni i egocentryzm. Doniosłą rolę odgrywają zabawy, które przechodzą kolejno różne formy od manipulacyj-

nych poprzez iluzyjne do konstrukcyjnych. Z początkiem okresu drugiego dzieciństwa (od 7 r.) dziecko wstępuje do szkoły, przez co zmienia się środowisko i metoda kształcenia. Autor podaje wyniki badań nad rozwojem wiadomości, pojęć, myślenia, zainteresowań dzieci w tym wieku oraz omawia zjawisko ejdetyzmu. Ostatni okres młodzieńczy (od 13 r.) cechuje ponowny zwrot zainteresowań ku własnej osobowości, silniejsza wrażliwość na podniety erotyczne, wzrost uczuciowości, romantyzm i idealizm.

Zadanie autora — wyłuszczenie w krótkiej rozprawie bogatych już dzisiaj wyników psychologji rozwojowej, było wcale trudne. Autor starał się rozwiązać je w ten sposób, iż dokonał selekcji zagadnień, uwzględniając tylko niektóre, szczególnie zaś opracowane przez autora lub innych polskich psychologów na polskim materjale doświadczalnym. Selekcja ta wydaje się naogół, ale nie zawsze, trafna. I tak np. nie omawia autor okresu przekory (ok. 13 r.), w którym młodzież szkolna sprawia największe trudności wychowawcze. Mimo tego rodzaju luk rozprawa jest bardzo informująca i interesująca. Nie ogranicza się ona nadto do ogólnych opisów, lecz operuje konkretnemi statystykami, cytatami z pamiętników młodzieży i t. d.

D-r Stefan Baley. *Charakterologja i typologja dzieci i młodzieży.* Z. 5. Str. 275 — 304.

Na wstępie analizuje autor i ustosunkowuje wzajemnie rozmaite określenia pojęć osobowości i indywidualności oraz temperamentu i charakteru. Z pośród różnych klasyfikacyj temperamentu, charakteru i typów osobowości uwzględnia autor podziały Heymansa, Kretschmera, Junga, Sigauda, Ribota, Fouillée'go i Sprangera.

W następnym rozdziale omówione są podstawowe rozróżnienia typologiczne. Rozróżnieniem takiem, ujmującem pewne rysy, charakteryzujące poniekąd całą osobowość człowieka, są np. podziały ludzi na realistów, klasyków i romantyków, na typ integrowany, odznaczający się wzajemnem powiązaniem różnych czynności psychicznych i typ przeciwny, dezintegrowany (Jaensch). Rozróżnieniem typologicznem, dotyczącem nie całej osobowości, lecz tylko pewnej określonej sfery psychicznej są podziały na wzrokowców, słuchowców i ruchowców, na ludzi o uwadze statycznej i dynamicznej, o inteligencji samorzutnej i reaktywnej etc.

Dotąd była mowa o różnicach typologicznych ludzi dojrzałych. Typologja dzieci i młodzieży ma swoje odrębne problemy. Niema np. zgody co do tego, w jakim wieku zaznacza się u dzieci przynależność do jednego z typów kretschmerowskich. Różnice temperamentu pojawiają się już u niemowląt. W okresie dojrzewania zarysowuje się różnica typu o równomiernem tempie psychicznego dorastania oraz typu skłonnego do „kryzysów" (Spranger). Na urabianie się typu wpływa również środowisko dziecka. Autor omawia specyficzne właściwości jedynaka, najstarszego, najmłodszego i średniego dziecka w środowisku domowem, dziecka burżuazyjnego i proletarjackiego, miejskiego i wiejskiego.

Osobny dział typologji stanowią zagadnienia t. zw. „dzieci trudnych", lecz jeszcze normalnych, wśród których wyróżnić można całą mnogość typów, a więc typ dziecka krnąbrnego, leniwego, kłamliwego, lękliwego i t. p.

Z pośród metod stosowanych w typologji i charakterologji wymienia autor metody fizjognomiczne, polegające na badaniu objawów cielesnych i wysnuwaniu

z nich wniosków o dyspozycjach psychicznych, dalej interpretacje wytworów, jak np. grafologję oraz metody eksperymentalnej psychologji.

Charakterjologja i typologja ludzi dorosłych i dzieci jest stosunkowo młodym działem psychologji. Toteż zarówno ich podstawowe pojęcia, jak i zasady podziałów nie są należycie sprecyzowane, a wzajemny stosunek tych rozmaitych podziałów nie jest dostatecznie wyjaśniony. Niemniej coraz liczniejsze podziały oświetlają w sposób interesujący z rozmaitych punktów widzenia różnice zachodzące pomiędzy ludźmi i pogłębiają znacznie naszą znajomość psychiki człowieka. Treściwa rozprawa Baley'a dokonała, wśród tych licznych klasyfikacyj trafnego doboru najcenniejszych, starając się o wprowadzenie pewnego porządku w chaos rozmaitych koncepcyj i podkreślając słusznie te, których znajomość może oddać usługi wychowawcy w urabianiu sobie opinji o swych wychowankach. Z tego powodu jest ona dla nauczyciela szczególnie ciekawa.

D-r Stefan Baley: *Zadania psychologji pedagogicznej. Z. 5. Str. 305 — 311.*

Po krótkiem naszkicowaniu dziejów psychologji pedagogicznej, pojmowanej pierwotnie jako psychologja ogólna z dołączeniem pedagogicznych zastosowań, a następnie jako psychologja rozwojowa, mianowicie psychologja dziecka, kreśli autor zadania psychologji wychowawczej w ujęciu współczesnem oraz stosunek jej do pedagogiki. Psychologja wychowawcza zazębia się wprawdzie w niektórych wypadkach o rozwojową, naogół jednak oddzielenie ich daje się łatwo przeprowadzić. Psychologja pedagogiczna zaczyna się — zdaniem autora — dopiero tam, gdzie przedmiotem badań jest jakiś fragment wychowawczego procesu. Centralnem więc zadaniem psychologji pedagogicznej jest analiza psychologiczna zjawisk wychowawczych kontaktu wychowawczego. Bardziej szczegółowe określenie zadań psychologji pedagogicznej zależy od zasadniczych koncepcyj pedagogicznych. Gdy w pedagogice na pierwszy plan wysuwają się pojęcia uczenia się lub kształcenia, to również psychologja pedagogiczna głównie temi procesami się zajmuje. Z drugiej strony psychologja pedagogiczna daje podstawy dla pedagogiki, uświadamiając ją, jak powinny być ułożone przepisy wychowawcze, by nie zniekształcały osobowości młodego człowieka.

Zasadniczo, praca psychologji pedagogicznej skupiać się musi przedewszystkiem około analizowania faktów już istniejących w praktyce. Psycholog może jednak nietylko badać to, co jest, lecz również starać się ustalić, co być powinno, np. w jakim wieku życia należy rozpocząć naukę języków obcych, by je sobie najłatwiej przyswoić. (Wymienione właśnie zagadnienie wchodzi już w zakres psychodydaktyki, będącej pewną gałęzią psychopedagogiki). Stawiając sobie takie zadanie, psychologja pedagogiczna staje się nauką praktyczną.

Poświęcenie osobnej rozprawy zadaniom psychologji pedagogicznej jest szczególnie celowe i pożyteczne wobec faktu, iż powszechnie nie odróżnia się jej od rozwojowej i zaniedbuje na korzyść ostatniej. Wywody autora na temat wchodzących tu w grę subtelnych różnic wydają się trafne. Powinny one stać się bodźcem do badań nad licznemi zagadnieniami, które autor wymienia, a które nie doczekały się jeszcze gruntownego opracowania.

D-r Stefan Szuman: *Metody psychologji pedagogicznej. Z. 5—6. Str. 312 — 348.*

Rozprawa zawiera omówienie następujących metod: 1) obserwacji zachowania się dziecka, 2) eksperymentów, 3) wytworów sprowokowanych oraz 4) zbieranych wytworów spontanicznych. Ad 1) Obserwacja może być umyślna i systematyczna lub przygodna i mimowolna. Wyniki obserwacji powinny być utrwalane w „dzienniku" lub bezpośrednim protokóle. Ad 2) W eksperymentach introspekcyjnych bada się przeżycia wewnętrzne, w behawiorystycznych rejestruje się zachowanie człowieka. Szerokie zastosowanie znajdują obecnie eksperymenty „naturalne", t. j. takie, przy których podnieta eksperymentalna ma charakter jakiejś normalnej, życiowej sytuacji. Ad 3) Specjalnym rodzajem eksperymentów są testy. Autor wymienia i podaje treść najczęściej używanych w Polsce testów inteligencji, uwagi, wiadomości, testów selekcyjnych i testów dla uczniów wstępujących do szkoły. Do metod wytworów sprowokowanych należy również metoda wypytywania ustnego, czyli indagacji oraz kwestjonarjuszy i ankiet. Ad 4) Z wytworów spontanicznych omawia autor rysunki dzieci i dzienniczki młodzieży.

Omówione powyżej metody dotyczyły zbierania materjału. Następnym etapem jest opracowanie materjału, które polega na klasyfikacji, porównywaniu, statystyce, powiązaniu faktów oraz interpretacji psychologicznej. Omówienie tych sposobów opracowania materjału zamyka rozprawę.

Autor informuje w sposób również dla niefachowców zrozumiały o najważniejszych metodach psychologji pedagogicznej, podając liczne przykłady testów i t. p. Nauczyciel starający się przy pomocy metod zaczerpniętych z repertuaru metod naukowych poznać swych wychowanków, znajdzie w rozprawie Szumana dużo cennych wskazówek i nauczy się ostrożności w stosowaniu tych metod, np. ankiet.

D-r Stefan Błachowski. *Wyniki psychologji pedagogicznej. Z. 6—7. Str. 349 — 398.*

Wyniki ujęte są w 8 grup, dotyczących 1) dziedziczności, 2) rodziny, 3) szkoły, 4) miasta i wsi, 5) uczenia się, 6) nauczyciela, 7) przedmiotów nauczania i 8) samokształcenia. — Dziedziczność psychiczną bada się przy pomocy metody kazuistycznej, genetycznej oraz statystycznej. Posługując się ostatnią metodą sformułował Galton prawo podobieństwa pokoleń, które stwierdza, że stopień podobieństwa maleje w miarę zmniejszania się stopnia pokrewieństwa, oraz prawo regresji, według którego skrajne właściwości rodziców występują u dzieci jako bardziej zbliżone do przeciętnej właściwości całej populacji. — Stosunek dziecka do rodziców podlega w ciągu jego rozwoju zasadniczym zmianom. Poprzez pasożytowanie w pierwszym roku życia na organizmie matki, a następnie coraz większe usamodzielnianie się od niej, przechodzi dziecko w okres przemożnego wpływu domu (7 — 12 lat), by już w wieku przekory (12 — 14 lat) odwrócić się od starszej generacji. Dopiero w okresie młodzieńczym mija negatywny stosunek do rodziców, młodzieniec zaczyna rozumieć starsze pokolenie. — W rozdziale poświęconym szkole porusza autor zagadnienie dojrzałości szkolnej i omawia podstawy psychologiczne wspólnoty klasowej. — Między psychiką dzieci miejskich i wiejskich zachodzą znaczne różnice. Dziecko wiejskie jest bardziej bierne, ma uboższą wyobraźnię, mowę i życie uczuciowe, większą zdolność do konkretnego myślenia i t. d. Młodzież wiejska wykazuje opóźnienie dojrzałości płciowej w stosunku do miejskiej, szybszy proces zamie-

rania wyrobionej przez szkołę kultury umysłowej etc. Odrębna psychika cechuje dziecko proletarjackie. — W pedagogice odróżnia się sztuczne uczenie się od naturalnego. Autor przedstawia wyniki badań eksperymentalnych, dotyczących sztucznego uczenia się, omawiając m. in. przebieg uczenia się, zależność zdolności uczenia się od wieku, uczenia się w całości i częściach, wpływ pochwały i nagany na wyniki uczenia się etc. — Pewnych danych o psychice nauczyciela dostarczyła ankieta, opracowana przez Dzierzbicką, która informuje o motywach wyboru zawodu nauczycielskiego, o stosunku do uczniów i t. d. Systematyczną typologję nauczyciela rozwinął Döring, wyróżniając wśród nauczycieli za Sprangerem 6 typów, mianowicie: religijny, estetyczny, socjalny, teoretyczny, ekonomiczny i polityczny. — W następnym rozdziale rozważa autor kwestję w jakiej mierze młodzież na różnych szczeblach rozwoju psychicznego opanowuje przedmioty szkolne i jak się do nich ustosunkowuje. — Rozprawa kończy się omówieniem dyspozycji do samokształcenia, przejawiającej się około 14 i 15 r. życia oraz typów i celów samokształceniowych.

Jak wynika z powyższego streszczenia, rozprawa Błachowskiego obfituje w interesujące wiadomości, pożyteczne bezpośrednio dla pracy szkolnej. I tak np. wywody rozdziału trzeciego można zastosować w pracy nad samorządem i innemi organizacjami uczniowskiemi, wywody zaś piątego w organizowaniu pracy domowej uczniów. Liczne z podanych przez autora wiadomości są dotychczas wśród niefachowców naogół zupełnie nieznane. Obok wielkiego bogactwa treści, rozprawa odznacza się jasnością wywodów, ułatwiającą zrozumienie również trudniejszych zagadnień, poruszonych przez autora.

D-r Jakób Frostig. *Psychopatologja dzieci i młodzieży. Z. 7. Str. 399 — 434.*

Rozprawa zawiera 5 rozdziałów. W rozdziale pierwszym poruszone są zagadnienia kryterjum normy i nienormalności u ludzi dorosłych (nienormalną jest np. osobowość, która nie spełnia sprawnie swego zadania życiowego albo nie działa w myśl wskazań instynktu samozachowawczego, płciowego lub społecznego i t. p.), czynników, od których zależy rozwój osobowości psychicznej (a więc konstytucji, t. j. ogółu cech gatunkowych i osobniczych, złożonych w komórce rozrodczej, i czynników konstelacyjnych, kształtujących z zewnątrz osobowość psychiczną) oraz ogólnych przyczyn zaburzeń psychicznych. Należą do nich przyczyny endogeniczne, leżące w wadliwej strukturze lub schorzeniu komórek rozrodczych oraz przyczyny egzogeniczne duchowe i cielesne, uszkadzające rozwój psychiczny i rozwój układu nerwowego oraz gruczołów dokrewnych. Dalsze rozdziały omawiają główne rodzaje zaburzeń psychicznych i poświęcone są kolejno dzieciom psychopatycznym, nerwowym, psychicznie niedorozwiniętym oraz psychicznie chorym.

Rozprawa Frostiga odznacza się bogatą treścią, ujętą w zwięzłą formę. Zwięzłość formy prowadzi jednak niekiedy do niezbyt szczęśliwych sformułowań. I tak np. budzi tego rodzaju wątpliwości już pierwsze zdanie: „Zaburzenia psychiczne dziedziństwa, dojrzewania i młodości różnią się tem od psychologji dojrzałych, że występują w trakcie rozwoju życia psychicznego". Nie wydaje się również celowem posługiwanie się wielką ilością wyrazów obcych w wydawnictwie, przeznaczonem głównie dla nauczycielstwa, którego większość nie uczyła się języków klasycznych. Okoliczność ta, spowodowana zwyczajami pa-

nującemi w terminologji medycznej, utrudnia, ale nie uniemożliwia zrozumienia tej interesującej i informującej rozprawy.

Wszystkie omówione rozprawy zaopatrzone są w bogate i pożyteczne wiadomości bibljograficzne. Portrety wybitnych psychologów, fotografje dzieci, rysunki, wykresy, tablice statystyczne i t. p. urozmaicają wywody i ułatwiają często ich zrozumienie. Pewną skrótowość i ogólnikowość, narzuconą tym rozprawom przez szczupłe ramy wydawnictwa, powinno uzupełnić bardziej szczegółowe podmalowanie tła psychologicznego konkretnych zagadnień dydaktycznych i pedagogicznych w dalszych tomach „Encyklopedji wychowania".

Pojawienie się omówionych rozpraw ocenić należy jako doniosłe wydarzenie w popularyzacyjnej literaturze psychologicznej, niepozbawione jednak również znaczenia naukowego ze względu na zawarte w nich krytyczne i pozytywne przyczynki do nauk psychologicznych. *Leopold Blaustein*

Stefan Rudniański. *Technologja pracy umysłowej. Bibljot. Samokształceniowa Nr. 2. Wydawn. Naszej Księgarni, Sp. Akc. Związku Naucz. Polsk., Warszawa, 1933, str. 219.*

Zamiarem autora było uświadomić pracownika umysłowego możliwie wszechstronnie w sprawie racjonalnej organizacji jego wysiłków. Zamierzenie to jest z różnych względów b. trudne, należy może do jednego z najtrudniejszych zamierzeń w dziedzinie psychologji praktycznej. Nasuwa się przedewszystkiem pytanie, kogo mamy na myśli, mówiąc o pracowniku umysłowym; jest nim buchalter, lekarz, nauczyciel, sędzia, uczony, literat, aktor, student i t. p. i t. p. Charakter pracy każdego z tych pracowników jest jednak inny. Zaledwie na niektóre różnice zwrócić tu można uwagę; tak np. punkt ciężkości wysiłku umysłowego, zależnie od charakteru pracy, przenosić się może na różne procesy umysłowe, bądź apercepcję (obserwacja), bądź na jasność rozumienia i rozumowania (wywody teoretyczne), bądź na asymilację (uczenie się roli, przygotowanie do egzaminu), bądź na poszukiwanie i wybór środków ekspresji i t. d.

W rezultacie dla t. zw. pracowników umysłowch istnieje taka różnorodność odrębnych sytuacyj, że zachodzi potrzeba dokładnego sprecyzowania typu pracy umysłowej.

Sądząc z przykładów, któremi posługuje się autor, z tytułów książek, które podaje, odnosi się wrażenie, że ma on przedewszystkiem na myśli nauczyciela, pracującego nad samokształceniem.

Różnorodność typu pracy umysłowej nie stanowi ani jedynej, ani najpoważniejszej trudności. Nie mniej ważna polega na tem, że o procesach energetycznych, zachodzących w systemie nerwowym i w korze mózgowej, o ich zależności od innych pozapsychicznych i psychicznych czynników wiemy bardzo niewiele, o ile chodzi o stronę psychiczną owych energetycznych procesów, a w danym wypadku ta właśnie strona nas interesuje, wiemy że odznaczają się one wielką samorzutnością; wobec tego o racjonalnem kierowaniu niemi i organizowaniu ich mówić można raczej w przenośni, niż w dosłownem znaczeniu tych wyrażeń.

Nie należy również zapominać o tem, że życie psychiczne stanowi niezmiernie złożoną całość, z czego wynika, że t. zw. praca umysłowa nie może być sprowadzona wyłącznie do procesów zachodzących w mózgu; przyjmuje w niej udział *cała psychika,* współdziałają w różny sposób i w stopniu nie dającym się bliżej określić czynniki emocjonalne, świadome i nieświadome dążenia, impulsy

i zahamowania, których pochodzenie jest często nieznane, a skutki niedające się zgóry przewidzieć; to samo przeżycie może dziś wywołać zahamowanie, a jutro zamienić się w pobudzenie, okoliczności stanowiące dla kogoś silny impuls do wyzwolenia energji — dla kogo innego będą zbyt słabem pobudzeniem. Świadoma samoorganizacja nie może zatem objąć tej złożonej całości, skoro znaczenie jej składników jest nietylko indywidualnie zmienne, ale może być zmienne — zależnie od sytuacji — dla tego samego osobnika.

Wreszcie pamiętać musimy o tej ważnej właściwości życia psychicznego, którą nazywamy jego jednością. Świadomość nie daje się rozszczepiać; procesy umysłowe wypełniają swą treścią świadomość i niemożliwą jest rzeczą jednocześnie pracować umysłowo: asymilować, rozumieć, wnioskować, a jednocześnie kontrolować czas, stopień zmęczenia, produktywność wyniku i sprawy te regulować, gdyż wpłynęłoby to destruktywnie na bezpośrednie wyniki wysiłków umysłowych: na rezultaty pracy.

Pomimo wszystko istnieje jednak coś takiego, co można nazwać samoorganizacją pracy umysłowej; bywa ona wynikiem nieświadomego przygotowania się pracownika z jednej strony do typu pracy, którą stale wykonywa, z drugiej zaś — do indywidualnych jego właściwości psychicznych.

Tę nieświadomą samoorganizację można niewątpliwie nieco wzmocnić i zracjonalizować, wprowadzając czynnik celowego i świadomego korzystania z własnych doświadczeń; tak np. każdy pracownik może zdać sobie sprawę z tego, czy wdraża się do roboty szybko, czy powoli, jakiego rodzaju przeszkody najdotkliwiej odczuwa, ile godzin pracować może wydajnie, jak działa na niego odrywanie się od pracy, jaka pora dnia sprzyja wydajności jego pracy i t. p. Z obserwacyj tych może celowo korzystać, organizując pracę, o ile oczywiście pozwalają na to inne, niezależne od woli pracownika, czynniki, np. przepisowe godziny zajęć.

Mówiąc zatem o racjonalizacji pracy umysłowej, należałoby — mojem zdaniem — zanalizować bliżej jej cechy i na tej podstawie ustalić pewne jej typy, a następnie polecić pracownikowi samoobserwację dla ustalenia indywidualnych właściwości; wtedy dopiero możnaby sformułować kilka praktycznych wskazówek, przydatnych w pewnych określonych sytuacjach. Dla uogólnień oderwanych od konkretnych warunków z trudnością znaleźć będzie można zastosowanie.

Poza samoorganizacją wysiłków umysłowych powstają jednak kwestje związane z pracą umysłową, drugorzędne czynniki, wspomagające ją lub przeszkadzające, których pochodzenia szukać należy bądź w organizmie, bądź w otoczeniu. Wysuwają się tu zagadnienia higjeny pracy umysłowej oraz warsztatu pracy. Pierwszą kwestję autor omawia dość szczegółowo, uwzględniając sprawę racjonalnego odżywiania pod względem ilości i jakości substancyj odżywczych, działanie narkotyków, prawidłowość w spożywaniu pokarmów, stosowanie ćwiczeń cielesnych, przerwy odpoczynkowe i t. p.

Najwięcej miejsca poświęcono zorganizowaniu warsztatu pracy, racjonalnemu posługiwaniu się narzędziami pracy i wszelkiemi środkami pomocniczemi. Kwestje związane z tem zagadnieniem stanowią główną treść książki, budżet czasu, statystyka i dynamika warsztatu pracy, technika notowania wykładów, umiejętnego posługiwania się książką, klasyfikowanie i przechowywanie notatek, wszystkie te sprawy, mogące w znacznym stopniu unormować techniczną

stronę pracy umysłowej zostały szczegółowo rozważone, wskazówki zostały skonkretyzowane przez wzory kartek przeznaczonych do notowania wykładów, do streszczania czytanych książek, do układania planów zajęć dziennych i tygodniowych. Autor podał dużo wzorów różnego typu, czytelnik znajdzie zatem liczne i dokładne wskazówki, z których wybrać może to, co mu jest potrzebne. Kwestja wyboru jest rzeczą ważną, czytelnik nie może bowiem i nie powinien dążyć do uwzględnienia i zastosowania wszystkich wskazówek; groziłoby to pracownikowi utknięciem w pedantyzmie, co nie odpowiada zresztą intencjom autora, jak to sam w swej pracy zaznacza.

Jakkolwiek wybór wskazówek należeć powinien do czytelnika, byłoby może jednak rzeczą pożyteczną ułatwić mniej wyrobionym orjentację, albo przez ułożenie indeksu najpotrzebniejszych objektów i najważniejszych zasad, albo przez specjalne oznaczenie ich w tekście.

Wobec bardzo obfitego materjału rad i zaleceń, niekiedy może zbyt drobiazgowych, niemożliwą byłaby bliższa ocena poszczególnych kwestyj. Znalazłoby się niewątpliwie dużo punktów spornych, przyczem każdy sprawozdawca znalazłby zapewne inne, tak bardzo subjektywny jest stosunek każdego pracownika do różnych czynników, wpływających dodatnio lub ujemnie na jego wysiłki, zgodnych lub sprzecznych z jego temperamentem, z jego stosunkiem do pracy, z jego właściwościami psychicznemi.

Nie chodzi zresztą o szczegóły. Książka — jako całość — jest u nas pierwszą, na większą skalę podjętą próbą w tej dziedzinie. Autor z dużym nakładem pracy zebrał i usystematyzował materjał, co nie było wcale łatwem zadaniem, wzbogacił go zebranemi przykładami, wzorami wypróbowanych praktycznie środków pomocniczych. Książka oddać może usługi nietylko samoukom, ale i młodzieży studjującej w różnego typu zakładach naukowych, gdyż — jak wiadomo — młodzież ta znikąd nie zdobywa uświadomienia w tej dziedzinie, co stanowić może jedną z przyczyn, ujemnie wpływających zarówno na samopoczucie młodzieży, jak na wyniki jej pracy.

Seminaryjnie potraktowane opracowanie przez dorosłą uczącą się młodzież książki p. Rudniańskiego stanowić może bardzo pożyteczny moment przygotowawczy do studjów i dalszego samokształcenia. *M. Librachowa*

D-r Charllote Bühler. *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. (Przebieg życia ludzkiego jako zagadnienie psychologiczne).* Verlag S. Hirzel. Leipzig 1933. Str. XVI + 328.

Przyszły historyk psychologji rozważać będzie zapewne problem, dlaczego psychologja dziecięctwa i dojrzewania poprzedziły psychologję żywota ludzkiego, mimo, iż są one tylko jej częścią. Wytłumaczenie tego faktu znajdzie może m. in. w okoliczności, iż dla psychologa — bez względu na to, jaki kierunek reprezentuje — ostatecznym punktem wyjścia w stawianiu problemów jest jego własny byt psychiczny. Dla psychologa zaś własne dziecięctwo i dojrzewanie stanowią okres zakończony, pobudzający do retrospektywnej refleksji. Nie można tego powiedzieć o całym żywocie. Właściwie tylko starcom objawia się on jako pewna psychologiczna, prawie już zamknięta caołść. Może dlatego ten doniosły i niezmiernie interesujący dział psychologji został zapoczątkowany dopiero po conajmniej kilkunastu latach rozkwitu psychologji rozwoju człowieka w pierwszem ćwierćwieczu jego życia, jako jej kontynuacja.

Zasługę inauguracji badań w tym zakresie na większą skalę posiada Ch. Bühlerowa, dzięki swej ostatnio wydanej książce. Rozważania autorki oparte są na analizie 200 biografij, zaczerpniętych z literatury i 50 wspomnień (anamnez) prostych ludzi z domu starców, wreszcie na pewnych statystycznych obliczeniach (np. produkcji pewnych ludzi) oraz na twierdzeniach, zaczerpniętych z biologji i medycyny. Wszelkie materjały autorki dotyczą ludzi, żyjących w ostatnich dwóch wiekach, w zasięgu kultury europejsko-amerykańskiej.

Książka Bühlerowej składa się z dwóch części: pierwsza poświęcona jest wykryciu i określeniu podstawowych zjawisk, które można zaobserwować w życiu ludzkiem, druga — wyróżnieniu rozmaitych strukturalnych typów żywota ludzkiego. W pierwszej części autorka rozpatruje życie ludzkie i jego fazy z trzech punktów widzenia (których łączne stosowanie w psychologji propaguje słusznie K. Bühler), mianowicie z behawiorystycznego, introspekcyjnego oraz z punktu widzenia dzieła, czyli rezultatu życia. W drugiej części stara się ustalić normalną strukturę żywota i opisuje kilka anormalnych struktur, jak np. żywoty, w których punkt kulminacyjny pojawia się wcześniej niż zazwyczaj (jak u aktorki Karoliny Bauer) lub później (jak u poety G. Kellera), żywoty skrócone, lecz tworzące mimo to zamkniętą całość, obejmującą w skrócie wszelkie fazy (np. aktora Kainza) oraz żywoty jakgdyby przerwane (np. Stresemanna) lub żywoty, w których pewne fazy rozwojowe zupełnie odpadły (np. kurtyzany B. Livingstone). Ze względu na stosunek dzieła do żywota wyróżnia autorka trzy typy żywota: takie jak Kanta, w których dzieło ma przewagę nad życiem, takie, jak Karoliny Schlegel, w których życie przeważa nad dziełem, a wreszcie takie, jak Goethego, w których panuje między niemi równowaga. Część drugą kończy podkreślenie podobieństwa struktury całego żywota i struktury pierwszej jego części, jaką stanowi dzieciństwo i młodość.

Niesposób w krótkiej recenzji zreferować licznych twierdzeń autorki. Ograniczymy się więc do niektórych. Biologiczna krzywa rozwoju przebiega odmiennie od behawiorystycznej (socjologicznej). Na biologicznej krzywej obserwujemy spadek już ok. 45 r. życia, na socjologicznej spadek ten opóźnia się znacznie. Statystyczne badania przekonały autorkę, że największa wydajność w zakresie sportu przypada na okres kulminacyjny rozwoju biologicznego lub go nawet poprzedza, natomiast u pracowników fizycznych trwa o 10 lat, u pracowników umysłowych zaś — o 20 lat dłużej, niż wynikałoby to z krzywej biologicznej rozwoju. U kogo więc jedyną podstawą życiową jest witalność, u tego żywot kończy się bardzo wcześnie. Tak np. Casanowa uważał życie swoje już w 47 roku za ukończone. Niekiedy w miejsce witalności wstępują wyczyny, oparte na zdobytem uprzednio doświadczeniu. Dzięki temu opóźnia się spadek żywota, jak to stwierdzić można np. w biografji Józefa Konrada, u którego po życiu pełnem przygód, nastąpił okres intensywnej pracy literackiej, opartej na poprzednich przeżyciach. Ogółem biorąc, im bardziej uduchowionym jest żywot, tem dłużej trwa jego największa wydajność.

Rozpatrując życie ludzkie z introspekcyjnego punktu widzenia, stwierdza autorka, że młodzieńca charakteryzuje naogół aktywność funkcjonalna. Dopiero w późniejszym okresie wysuwa się potrzeba działania planowego, zdążającego do stworzenia pewnego dzieła, dla którego się żyje, w którym widzi się „sens" życia. Dziełu temu może się człowiek tak ofiarnie oddać, iż zagraża to jego istnieniu, czego przykładem jest żywot R. Rollanda. Dzieło, które człowiek od-

czuwa jako swoje przeznaczenie, może polegać, jak u W. Humboldta, na doskonaleniu siebie samego. U wielu ludzi ich dzieło życiowe służy tylko zaspokojeniu ich subjektywnych potrzeb, u innych jest ono spełnieniem objektywnych zadań. W żywotach Edisona, Carnegie'ego i Tołstoja obserwować można interesujący proces ewolucyjnego ustępowania dążenia do zaspokojenia potrzeb subjektywnych na rzecz dążenia do realizacji objektywnych zadań. Możność wyboru rozmaitych zadań życiowych może być w rezultacie właściwości danego człowieka i okoliczności bardzo ograniczona, jak np. u Wilde'a. Przeciwieństwo w tym względzie stanowi Mary Baker-Eddy, twórczyni sekty amerykańskiej Christian Science. Z pośród możliwych przeznaczeń człowiek odczuwa pewne jako trafne i łączy z niemi poczucie powinności ukształtowania całego życia zgodnie z owem przeznaczeniem (por. żywot Nietzschego). Niekiedy następuje uduchowienie pierwotnie witalnych czynności, co miało miejsce u Carusa, którego nie zadowalał po pewnym czasie cudowny śpiew i który zaczął dążyć do uduchowienia i pogłębienia swej gry scenicznej. Tego typu zmiany nazywa autorka „Dominanzwechsel".

Rozpatrując żywot z punktu widzenia jego rezultatu, autorka zwraca uwagę, że ostateczny wybór rezultatu, do którego człowiek dąży, może nastąpić bardzo późno, jak np. u G. Kellera. Dla realizacji swego dzieła człowiek może ryzykować część lub całość swej egzystencji. Żywot Mochnackiego jest przykładem takiego ryzyka mimo świadomości braku objektywnych szans realizacji celu. Życie swe może człowiek uważać za mniej lub więcej udane. Potrzeby domagają się zaspokojenia, zadania — wykończenia. Udanie życia zależne jest od równowagi obu tych tendencyj. Brak tej równowagi u tancerki I. Duncan oraz matematyczki S. Kowalewskiej, sprawił, iż życie ich nie było udane.

Jeżeli chodzi o podział życia ludzkiego na okresy rozwojowe, autorka wyróżnia ich pięć. Pierwszy okres tworzą dzieciństwo i młodość. Drugi okres „wstąpienia w życie" charakteryzuje dążenie do ekspansji życiowej i prowizoryczny (często mylny) wybór zadania życiowego. Trzeci okres (od ok. 30 r. życia) cechuje pełnia sił, definitywne zobowiązania, intensywna działalność, największa produktywność. Czwarty okres (od ok. 45 r. ż.) poświęcony jest uzupełnieniu i dokończeniu dzieła życiowego, przy zmniejszonej już energji witalnej. W ostatnim okresie (od ok. 60 r. ż.) maleje produktywność, pojawia się retrospekcja ubiegłego życia i oczekiwanie śmierci. Tylko u nielicznych występują nowe zadania w tej fazie, np. u Hindenburga lub Tycjana. Naogół bywa tak, że wstąpienie w nową fazę objawia się wpierw w przeżyciach, potem w zdarzeniach, a na końcu w wytworach danego człowieka. Za punkt kulminacyjny życia uważać można rozmaite momenty, np. czas największej pełni sił, największej produktywności lub też posiadanie już wykończonych rezultatów.

Mimo bogatego materjału, wywody niezawsze są przekonywujące. Jest to wynikiem tego, iż materjały raczej ilustrują twierdzenia autorki, niż je ugruntowują, zwłaszcza, że interpretacja materjałów nie we wszystkich wypadkach jest jedyną możliwą. Zapowiedziane przez autorkę monograficzne opracowania poszczególnych zagadnień przez jej licznych współpracowników rozproszą zapewne niejedną wątpliwość. Inne zastrzeżenia merytoryczne mają swe źródło w tem, że tylko w niektórych rozdziałach autorka zużytkowuje wywiady z ludźmi prostymi, pozatem zaś operuje biografjami ludzi w tym lub owym względzie wybitnych. Zachodzi tu analogiczne niebezpieczeństwo do panującego w psycho-

logji religji, gdzie ekstatycy i święci przesłonili licznym badaczom przeżycia religijne ludzi przeciętnych. Niemniej wydanie dzieła Bühlerowej jest doniosłem wydarzeniem w psychologji. Odkrywa ono nowe obszary naszej niewiedzy, zapoczątkowuje szczęśliwie metody nowych badań, zawiera często ogromnie interesujące materjały, wprowadza szereg podstawowych pojęć i trafnych punktów widzenia, chociaż nie wyczerpujących jeszcze wszelkich możliwości, kładzie podwaliny pod nowy dział psychologji przez szereg uogólnień, z pośród których niejedno ostanie się napewno również w przyszłych badaniach. W rezultacie stwierdzić można, iż mamy do czynienia z nowem dziełem z zakresu psychologji humanistycznej, miejscami trudnem w lekturze, ale niezmiernie interesującem dla wszystkich, a szczególnie płodnem dla psychologa i pożytecznem dla wychowawcy. *Leopold Blaustein*

Ernest Kretschmer. *Ludzie genjalni. Przełożył Paweł Hulka-Laskowski. Ze zbiorem portretów. „Dzwon". Warszawa, 1934. St. 261.*

Książka Kretschmera wyrosła z odczytów, przeznaczonych dla audytorjum, którego większość stanowili słuchacze z wykształceniem humanistycznem. Stąd też zapewne jej popularyzacyjny charakter, a styl swobodny, raczej literacki, niż naukowy. Jednakże snop światła, rzucony już przez konstytucjonalizm na ludzi genjalnych w „Körperbau und Charakter", tutaj rozbłysnął szerszym kręgiem, sięgając także promieniami w głąb. W cyklu w feljetonową jakby formę ujętych rozdziałów, z których każdy mógłby sam w sobie stanowić oddzielną, zamkniętą całość, przewija się długi łańcuch zagadnień, prowadzący od określenia genjusza i wskazania jego swoistych znamion poprzez odmalowanie biologicznych i społecznych warunków powstawania ludzi genjalnych, poprzez odsłonięcie psychicznych i somatycznych sprężyn genjalnej twórczości, aż do plastycznie i barwnie nakreślonych charakterystyk i linij rozwojowych wielu wybitnych jednostek. Taki tok rozważań uzasadnia konsekwentną kompozycję książki, której dwie części właściwe — „Prawa" i „Obrazy", uwieńczone są pięknym, ciekawym „Zbiorem portretów". W sposobie ujęcia obu pierwszych części różnic wyraźnych niema. „Prawa" „Ludzi genjalnych" są również bardzo obrazowe. Tekst, spływając w krągłych, potoczystych zdaniach, mieni się tęczą omówień, przenośni, porównań, spostrzeżeń i przypuszczeń. Nawet kontury bardziej zdecydowanych twierdzeń rozpływają się w tym nurcie. A znowu same tylko tezy najważniejsze, wyłowione nie bez trudu i splecione ze sobą, dadzą tylko ubogą osnowę, zyskując zbyt mało precyzji, by okupić nią lub zastąpić mogły żywą wymowę konkretnych opisów. Ale tej straty nie da się już tutaj uniknąć w krótkim przeglądzie zawartości książki.

Kretschmer relatywizuje pojęcie genjusza, sprowadzając je na teren społeczny. Genjuszami nazywa ludzi, którzy dzięki swojej osobliwej strukturze psychicznej tworzą w sposób konieczny dzieła, wyzwalające trwale, z nieuniknioną prawidłowością psychologiczną podziw i uznanie większych jednorodnych zbiorowisk ludzkich, powiązanych wewnętrznie jednakowemi warunkami życia i rozwoju kulturalnego. Jądrem tej osobliwej struktury duchowej genjusza ma być jakiś nieokreślony bliżej element demoniczny, to utożsamiany, to znów tylko węzłami pokrewieństwa łączony z psychopatycznym czynnikiem duszy genjalnego człowieka. Ogół mglistych wprawdzie i niejednolitych wypowiedzi, dotyczących tego najciemniejszego punktu rozważań, zdaje się wskazywać, że

to właśnie ten psychopatyczny czynnik jest niezbędnym, choć niewystarczającym warunkiem genjalności. Usposobienie psychopatyczne nie wiąże się jednak bezpośrednio z wysokim poziomem uzdolnienia. Bywają psychopaci zarówno wysoce inteligentni, jak i upośledzeni umysłowo. A genjusz wyrasta tylko wówczas, gdy ziarno psychopatji pada na grunt wybitnych uzdolnień i wywołuje takie rozprzężenie struktury psychicznej, tak silnie potęguje życie wewnętrzne, stwarza takie dziwaczne kontrasty przeżyć, taką nadaje rozpiętość i prężność duchową, że pod naporem niesamowitych skojarzeń rozrywa się tradycyjny krąg myślenia. Ten czynnik psychopatyczny przybiera nieraz u ludzi genjalnych rozmiary ciężkiego stanu chorobowego, psychozy zupełnej, groźnej dla ich twórczości. Bo choroba psychiczna prowadzi do czynów ujemnych społecznie. Jako bodźce twórcze mogą wchodzić w grę przedewszystkiem stadja początkowe i lżejsze stany z pogranicza zdrowia i choroby. Element psychopatyczny musi mieć przeciwwagę po stronie zdrowej, która decyduje o dojrzałości i wewnętrznej harmonji tworzonych dzieł i zapewnia im rozległe możliwości oddziaływania na dusze ludzi zdrowych. Dlatego też u prawdziwie genjalnego człowieka element psychopatyczny w stałą pozatem strukturę zdrowej naogół osobowości wbudowany jest jak wahadło w dobrze chodzący zegar — tak określa to obrazowo Kretschmer.

Genjusz ze swą chwiejną równowagą wewnętrzną i silną skłonnością do rozpadu oraz ze znacznemi trudnościami w dalszej hodowli odziedziczonych cech przedstawia z punktu widzenia biologicznego rzadką i krańcową odmianę rodzaju ludzkiego — jak twierdzi Kretschmer. A powstaje genjusz drogą dziedziczności z pewną predylekcją na tym punkcie, w którym rodziny, pielęgnujące przez długi szereg pokoleń jakieś uzdolnienie, zaczynają się wyradzać. Ale jednostka genjalna nie powstaje jako wytwór czystej hodowli stanowo-terytorjalnego uzdolnienia. Wchodzi tu jeszcze w grę doniosły czynnik krzyżowania się różnych, odmiennych kierunków uzdolnień. Zaznacza przytem Kretschmer, że biologiczne pojęcie krzyżowania obejmuje nietylko mieszanie ras, ale rozciąga się także na mieszanie jakichkolwiek dwóch odrębnych grup ludzkich, które przez dłuższy czas były hodowane w oderwaniu niejako od reszty świata i nabrały przez to charakteru skrystalizowanego, zwartego; dotyczy więc to pojęcie ludów, szczepów, grup terytorjalnych, stanów i rodzin nacechowanych biologiczną odrębnością. Skutkiem skrzyżowania powstaje powikłana indywidualna struktura psychiczna, w której składowe części, z dwóch wyraźnie sprzecznych mas dziedzicznych pochodzące, tworzą przez całe życie napięcie biegunowych przeciwieństw. Zagadnienie genjalności ujmowane biologicznie zawsze wysuwa takie sprawy krzyżowania. Szczepy i rasy niekrzyżowane, pozbawione krwi obcej, są, przy wydatnej pozatem sprawności, wyjątkowo ubogie w genjuszów, jak o tem świadczą np. okolice zamieszkane przez względnie najczystszą rasę nordycką na północnym zachodzie Niemiec. Teorja czystości rasy, mniemanie, że jakakolwiek uzdolniona rasa, np. nordycka, może być sama dla siebie źródłem uzdolnienia genjalnego, pozostaje w jaskrawej sprzeczności z licznemi, ujętemi statystycznie faktami historycznemi i geograficznemi. Dowodzi tego Kretschmer jasno i przekonywująco w najobszerniejszym, najwszechstronniej potraktowanym i najbardziej pogłębionym naukowo rozdziale „Genjusz a rasa". Naprzód charakteryzuje różne rasy pod względem somatycznym i psychicznym, zwłaszcza od strony ich uzdolnień specjalnych. Opisuje dalej terytorjalne rozsianie ras i wy-

kazuje na przebiegu dziejów, jak mapa ras pokrywa się z mapą kultur. Z geograficznego rozmieszczenia punktów, które wydały najgenjalniejszych przedstawicieli sztuki i nauki oraz zachowały najważniejsze, trwałe pomniki kultury, bije w oczy dominujące znaczenie nordycko-alpejskiej sfery pomieszania ras dla współczesnej kultury europejskiej, co nie przesądza jednak sprawy na przyszłość. Domieszka obcej krwi działa jakby fermentująco i dopiero wydobywa specyficzne uzdolnienia rasowe, podczas gdy względnie czyste rasy po dłuższej endogamicznej hodowli ujawniają zacieśnienie horyzontów i zastygają w tej ciasnocie. Dlatego też wysokie kultury zwykły się wiązać z wędrówkami ludów, z najazdami zdobywczych szczepów i stopniowem ich pomieszaniem z ludnością osiadłą zdawna. Nie należy tego tak rozumieć, że rasa przybyszów wnosi z sobą genjalność. Jednostki genjalne powstają dzięki pomieszaniu ras. Ale do powstawania genjuszów prowadzić może krzyżowanie utalentowanych, endogamicznie hodowanych szczepów, a nie mieszanie się bylejakich przypadkowych grup ludzi. Hodowanie genjusza polegałoby więc zapewne na tym procesie, który w biologji określa się jako „luksurjację" bastardów.

W całym kompleksie omawianych tutaj zjawisk Kretschmer wyznacza kobietom rolę ograniczoną. Kobieta pośredniczy tylko w przekazywaniu cennego dziedzictwa. Genjusz kobiety żyje jakgdyby w jej synach. W niej samej istnieje tylko zalążek ważnych właściwości duchowych, które dopiero w jej synach rozkwitają i nabierają pełnej doniosłości społecznej. A z wielkiemi kobietami Kretschmer rozprawia się łatwo, uważa je poprostu za wielkich mężczyzn. Takie stawianie sprawy wygląda na błędne koło. Przypisywanego kobiecie upośledzenia Kretschmer dopatruje się głębiej, w sferze zjawisk fizjologicznych. Psychiczne różnice obu płci ze względu na udział w genjalnej twórczości zależą, jego zdaniem, przedewszystkiem od działania hormonów i stanowią jakby wtórne cechy płciowe. Takie odziaływanie hormonów, oddziaływanie wewnętrznego chemizmu żywej substancji, a zwłaszcza pierwiastków drażniących z pewnych gruczołów dokrewnych, wchodzi w grę przy każdej, okresowo pojawiającej się twórczości duchowej. Tą drogą pokwitanie pobudza twórczość duchową człowieka. Chemizm krwi, wywołany dojrzewaniem płciowem, działa na mózg podniecająco jak wino, które wydobywa na wierzch choćby tylko zaznaczone w psychice ślady indywidualnych uzdolnień i pozwala im przez chwilę jaśnieć i kwitnąć. Ale około 25 roku życia wszystko to znika zazwyczaj bezpowrotnie. Kobieta nie jest w tem odosobniona, dzieli ten los z ogółem przeciętnych mężczyzn. Unikają go tylko, choć niezawsze, ludzie genjalni, których życie dziwnie nieraz przebiega, zawiłe kreśląc linje. Ich kształt zależy również od praw, rządzących chemizmem krwi i działaniem gruczołów o wydzielaniu wewnętrznem, a ogólny charakter krzywych życia odpowiada konstytucyjnej przynależności jednostek, których te krzywe dotyczą.

Wybrane tutaj ustępy nie wyczerpują oczywiście pracy Kretschmera, ale powinny ją charakteryzować. Po uzupełnienie i bogaty materjał przykładowy warto sięgnąć do samej książki i to do oryginału. Bo przekładu polskiego, niestety, polecać nie można, wbrew entuzjastycznym pochwałom, jakich mu nie skąpiono na łamach pism literackich.

Byłoby niewątpliwą zasługą udostąpnienie „Ludzi genjalnych" szerszemu ogółowi czytelników polskich, gdyby przekład nie wyrządzał krzywdy poważ-

nemu autorowi. Mniejsza już o to, że niewiadomo, z którego wydania dokonano przekładu, ani jak książka Kretschmera powstała, o czem jest mowa w nieprzetłumaczonej przedmowie autora. Tekst polski nietylko w zestawieniu z niemieckim, ale i sam dla siebie nasuwa poważne zastrzeżenia. Ze szkodą dla sensu, ścisłości i jasności przekład oddaje tekst oryginalny niewiernie, tam nawet, gdzie wystarczyłoby tłumaczyć niemal słowo po słowie; np. „Lust am Geschlagenwerden *und* an Entblössung" oddane jest humorystycznie przez ἐν δὶα δυοτν- „doznawał rozkoszy przy chłoście w obnażoną część ciała" (str. 196), albo krótkie „positive Wertgefühle" (pozytywne uczucia wartości) są rozwleczone w „uczucia podziwu dla pozytywnych wartości" (str. 10). Wyrażenia fachowe są oddane niezgodnie z ustaloną terminologją: „Theorie der Werte" to nie „teorja oceny genjusza" a „teorja wartości", „Persönlichkeit des Genies" to nie „osobistość" (str. 5), tylko „osobowość genjusza", a „Beziehungswahn" to napewno nie jakaś „manja kombinacyjna" (str. 190), ale tak zwana przez psychjatrów „ksobność", inaczej „autocentryzm" lub w wolnem tłumaczeniu „urojenia, polegające na odnoszeniu wszystkiego do siebie". Dodawanie spójników „i", „czy", „czyli", „chociaż", gdy odpowiednie zdania niemieckie są przedzielane tylko przecinkami, albo dodawanie innych słów bez pokrycia w tekście niemieckim, wypacza i zaciemnia myśl; chyba nie na to samo wychodzi powiedzieć np. „cierpiał przy każdej *wyjątkowej* sposobności" (str. 160), zamiast, „bei jeder Gelegenheit krank liegt". Podobnie wpływa też pomijanie słów *i zwrotów oraz zastępowanie jednych drugiemi o odmiennem znaczeniu;* powiedzenia „eine schizoid und dabei stark depressiv veranlagte Persönlichkeit" nie równoważy przecież powiedzenie „osoba usposobiona schizoidnie" (str. 131), a znowu „Normandie *bis* Burgund" znaczy coś innego, niż „Normandja *i* Burgundja" (str. 96). Niewłaściwe wydaje się również tłumaczenie jednego i tego samego wyrażenia na kilka różnych sposobów i za każdym razem raczej źle; np. „Werturteil" to raz tylko „sąd" (str. 82), kiedyindziej „sąd o wartościach" (str. 9) i wreszcie wymyślne „zdanie ocenne" (str. 79) zamiast prostej „oceny". Powtarza się także wielokrotnie błąd tego rodzaju, że część dopełniaczowa w złożonych rzeczownikach niemieckich oddana jest mylnie przez przymiotnikową, skąd powstają „barwne i plastyczne wrażenia" (str. 62), „zmysłowa, umysłowa i popędowa psychologja" (str. 62 i 120), ponad którą wybija się „przyrodnicze pojęcie normatywne" (str. 18) zamiast „przyrodniczego pojęcia normy". Przekład jest przeładowany zbędnemi nowotworami, które źle brzmią i nie przynoszą żadnych zdobyczy treściowych, jak *„ocenne* zdania" (str. 79), *„marzenne życzenia"* (str. 39), „ciosy *losowe*" (str. 198) i „regulatory *samoocenne"*, (str. 50), *„zawahany"* (str. 190 i 195), „młodzieńcza *świeżyzna*" (str. 140) i „otępiałość" (str. 65). Spotyka się i pleonazmy, jak „uczony badacz" (str. 146 i n.) (niem. Forscher), czy „perjodyczność przejawiająca się okresowo" (str. 138). „Bowiem" i „zaś" występują błędnie na pierwszem miejscu w zdaniu. Razi nadużywanie partykuły, wzmacniającej „że" — „wnetże" „podobnież", „w samejże", „sąż", i niewłaściwie stosowany narzędnik w miejscu orzecznika przymiotnikowego — „okaże się nudnem" (str. 125) i t. p. „Zakochiwać się" (str. 123 i 128), „kokietować wobec swego otoczenia" (str. 192) zamiast „swoje otoczenie", „egzaltować rasę swych autorów" (str. 80), gdy „egzaltować" jest czasownikiem nieprzechodnim — to niedobrze.

Całej litanji wad przekładu niepodobna pomieścić w ramach recenzji. Wy-

mienione przykładowo błędy wskazują, że poziom książki Kretschmera został znacznie obniżony w jej polskiem wydaniu, czego niezmiernie należy żałować.

Irena Filozofówna

Jakób Frostig. *Psychjatrja.* Tom I i II. Lwów 1933.

Opracowanie podręcznika psychjatrji jest zadaniem szczególnie trudnem ze względu na rozległość przedmiotu i płynność samej wiedzy psychjatrycznej, którą nurtują różne prądy i która odznacza się bogactwem linij rozwojowych. Do zadania tego autor przystąpił z dużym aparatem wiedzy, zapału i z prawdziwą rozległością horyzontów myślowych. Świadom był przytem odpowiedzialności, którą bierze na siebie jako autor pierwszego polskiego podręcznika psychjatrji.

Wobec wielkiego znaczenia zagadnień psychopatologicznych w dobie obecnej podręcznik psychjatrji interesuje nietylko lekarzy-specjalistów, ale cały szereg badaczy i pracowników w najrozmaitszych dziedzinach. Dla wszelkich takich zainteresowań Psychjatrja Frostiga daje doskonałą strawę, zwłaszcza ze względu na cenną część ogólną, która omawia podstawowe zagadnienia współczesnej psychopatologji w możliwie szerokiem ujęciu psychologicznem i biologicznem. Szczególnie podkreślić należy takie np. rozdziały, jak zarys rozwoju szczepowego osobowości psychicznej i analizę struktury osobowości dojrzałej. W ujęciu autora, które jest — w najlepszem tego słowa znaczeniu — eklektyczne, dochodzą do głosu wszystkie podstawowe kierunki naszej wiedzy, z pomocą przychodzi autorowi gruntowne wykształcenie psychologiczne i filozoficzne, tak ważne dla nauki o chorej duszy ludzkiej. Niemałą zaletę stanowi bogate zestawienie piśmiennictwa polskiego i zagranicznego. *G. Bychowski*

D-r Brunswik Egon. *Spostrzeżenie a świat przedmiotów (Wahrnehmung und Gegenstandswelt). Franz Deuticke, Lipsk, 1934.*

Autor wychodzi od przeciwieństwa, zachodzącego pomiędzy tem, co jest bezpośrednio dane w spostrzeżeniach, a przedmiotami spostrzeżeń. Rozpatruje zagadnienie, na jakiej drodze, wychodząc od treści bezpośrednio danej, ustalać możemy „objektywną" rzeczywistość, wolną od złudzeń spostrzegającego podmiotu. Dociekania autora, niezwykle subtelne, mają raczej teoretyczny charakter i interesować mogą głównie tych psychologów, którym idzie o wyklarowanie podstawowych pojęć i założeń, na których opiera się nauka psychologji.

Baley Stefan

Journal de Psychologie normale et patologique. Directeurs: P. Janet et G. Dumas, sécrétaire I. Meyerson, XXXI Année, Nr. 1 — 2, 1934 r.

Na treść pierwszego zeszytu zeszłorocznego składają się następujące artykuły:

H. D e l a c r o i x: *„Tworzenie liczby" (La Fabrication du nombre).* Jest to praca teoretyczna, referująca poglądy różnych autorów na aprioryczne lub aposterioryczne powstawanie pojęć liczbowych oraz na pierwszeństwo powstawania liczb porządkowych, lub głównych.

G. R e v a u l t L'A l l o n n e s: *„Uwagi, dotyczące inteligencji" (Remarques sur l'intéligence).* Autor używa słowa „inteligencja" w pewnem specjalnem znaczeniu, jak się tego, z braku definicji, domyśleć można z podanych przykładów. Znaczeniu temu odpowiadałyby popolsku wyrażenia „poczucie", „zrozumienie", gdyż autor mówi np. że dramaturg ma „inteligencję" djalogu, malarz „inteligencję" świateł i t. p. Czynność tak pojętej inteligencji polega, zda-

niem autora, na schematyzacji, t. zn. na wyodrębnieniu cech dominujących w pewnym zespole, w celu wywołania pewnego efektu, np. na scenie, na obrazie i t. p. Autor wymienia szereg praw tej schematyzacji oraz polemizuje z asocjacjonizmem i z tradycyjnie sformułowanemi prawami skojarzeń.

G. P o u i l l a r d: *„Przyczynek psychogenetyczny, dotyczący spostrzegania trzeciego wymiaru w przestrzeni" (Essai psychogénétique sur la perception de la troisième dimension dans l'espace).* Jest to bardzo ciekawa praca eksperymentalna, dotycząca ujmowania głębi przez dzieci w różnym wieku. Przedewszystkiem autor zesawił obserwacje różnych badaczy: Preyera, H. Hetzer, Wolfa, Gesella, Cramaussela, Guillome i Baldwina, dotyczące ruchów małych dzieci w wieku od 4 do 22 miesięcy, świadczących o ujmowaniu przez te niemowlęta odległości między przedmiotami z ich otoczenia. Następnie autor zbadał, jak małe dzieci oceniają odległość różnych przedmiotów w stosunku do siebie. W tym celu pokazywał osobnikom badanym (54 dzieci w wieku od 6 m. do 3 lat) w odległości 30 i 60 cm. różne zabawki i uważał rezultat eksperymentu za pozytywny, jeżeli dziecko sięgało do zabawki, położonej bliżej, a wcale nie próbowało schwycić dalszej, choć na nią patrzyło. Tak się zachowywało 75% dzieci w wieku 1;6 — 2 lat. W dalszych eksperymentach Pouillard badał oceny odległości między paroma przedmiotami, położonemi w bliższem otoczeniu, t. zn. w odległości około 3 m. od dziecka, następnie między przedmiotami dalekiemi, np. widzianemi ze wzgórza. W tym celu pokazywał dzieciom rozmaicie ustawione zabawki, lub różne krajobrazy i pytał je, które z tych przedmiotów znajdują się bliżej, a które dalej od osobnika badanego. Rezultaty tych eksperymentów były następujące: względną różnicę w odległości 2 przedmiotów z bliższego otoczenia oceniało prawidłowo 75% dzieci już między 4 — 5 rokiem życia, między trzema przedmiotami niedalekiemi — 5—6 r. życia; między dwoma przedmiotami dalekiemi — w 5 r. ż., między 3 przedmiotami dalekiemi — w 6 r. ż. Zdaniem autora dzieci przed 6 rokiem życia nie spostrzegają wyraźnie przedmiotów odległych — na fakt ten powinniby zwrócić uwagę wychowawcy, zajmujący się dziećmi w wieku przedszkolnym. Żeby zbadać wyobrażenia przestrzenne u dzieci, autor nie chciał iść utartą przez psychologów drogą badania rysunków dziecięcych, ze względu na wchodzący tu w grę czynnik umiejętności rysowania, lecz przeciwnie, obserwował zrozumienie stosunków przestrzennych w pokazywaniu dzieciom obrazków. W tym celu pokazywał 851 dzieciom, w wieku od 4; 6 do 14 lat, 8 obrazów zawsze w tej samej kolejności i zadawał im szereg pytań, dotyczących wielkości i wzajemnego położenia przedmiotów, przedstawionych na tych obrazach. Wyniki tych badań były następujące: trafnie oceniało różnice w odległościach między przedmiotami na obrazkach, na zasadzie zmniejszenia się oświetlenia, 75% dzieci 9 l., na podstawie różnic w wielkości przedmiotów niejednakowych dopiero 10; 6 l., na podstawie zasłaniania jednego przedmiotu przez drugi 13 l. Dopiero dzieci od 10; 6 rozumieją znaczenie horyzontu i zbieżności linji równoległych ze sobą, a prostopadłych do pola widzenia, na rysunku; 13-letnie interpretują prawidłowo skróty perspektywiczne innych kierunków, a dopiero 14-letnie orjentują się swobodnie w całkowitym układzie przestrzennym przedstawionych na obrazach przedmiotów. Dziewczęta okazują opóźnienie w ujmowaniu stosunków przestrzennych w stosunku do chłopców. Pouillard, na podstawie przedstawionych tu pokrótce badań, ułożył skalę testów dla dzieci w różnym wieku, mających służyć do sprawdzania, czy dane dziecko normalnie,

dla swego wieku, ujmuje stosunki przestrzenne w otoczeniu. Testy te nie mają, według ich twórcy, badać ogólnego rozwoju dziecka. Praca Pouillarda jest bardzo ciekawa i zasługuje na bliższe poznanie i sprawdzenie.

Następnie, omawiany zeszyt Journal de Psychologie zawiera sprawozdanie z trzech posiedzeń Towarzystwa Psychologicznego, z dni 10.XI.1932, 15.XII.1932, 16.II.1933. Na posiedzeniach tych odbyły się następujące odczyty:

G. H. Luquet. *X-ty Kongres międzynarodowy psychologji. (Le X-e Congrès international de Psychologie).*

H. Wallon. *VI-ty Kongres światowy nowego wychowania. (Le VI-e Congrès mondial d'Education nouvelle).*

H. Valensi. *Stopniowe zmniejszanie się ciężaru materji w miarę rozwoju sztuki. (L'Allegement progressif de la matière à travers l'évolution de l'art.).*

Pozatem zeszyt 1 — 2 Journal de Psychologie zawiera jeszcze:

L. Dugas. *Notatka psychologiczna o wypadku paraliżu. (Note psychologique sur un cas de paralysie).* Są to bardzo ciekawe wspomnienia osoby, która po ataku paralitycznym stopniowo odzyskuje władze duchowe i możność poruszania się.

H. Delacroix. *Emile Meyerson* (1859 — 1933). Wspomnienie pośmiertne. *D-r Aniela Meyer-Ginsbergowa*

The Journal of Educational Psychology. Tom XXV. Nr. 1. Styczeń 1934.

Gertrude Hildreth. *Pomyłki w czytaniu i pisaniu, polegające na odwróceniu elementów. (Reversals in Reading and Writing).*

We wczesnych stadjach nauki dzieci robią często błędy, polegające na odwróceniu elementów słów czytanych lub symbolów pisanych — w kierunku od strony prawej ku lewej. Przy pisaniu spotykamy najczęściej następujące typy błędów: 1) odwrócenie poszczególnych liter lub cyfr, np. *u* zamiast *n*, lub *d* zamiast *b*; 2) odwrócenie porządku poszczególnych liter lub cyfr, np. *93* zamiast *39*, lub *ON* zamiast *NO*; 3) odwrócenie poszczególnych słów, jak w zwierciadle; 4) pismo zwierciadlane, w którem zarówno cały materjał wypisany jest od strony prawej ku lewej, jak i poszczególne elementy są odwrócone. Przy czytaniu spotykamy głównie dwa typy błędów: 1) słowo jest czytane, jakby było napisane w odwrotnym porządku, np. *tok* zamiast *kot*, lub jakby poszczególny element był odwrócony, np. *bar* zamiast *dar*; 2) odwracanie porządku słów, np. zamiast *ja widzę kota* — *kota widzę ja*.

Autorka poddała badaniom dzieci z II, III i IV oddziału w szkole publicznej, w szkole prywatnej angielskiej, oraz w szkole, w której dzieci w kilka miesięcy po rozpoczęciu nauki angielskiego, zaczynały naukę czytania i pisania po hebrajsku. Dano dzieciom testy czytania głośnego oraz testy pisania.

Przy analizie błędów, popełnianych przy czytaniu, okazało się, że odwróceń we właściwem znaczeniu było stosunkowo mało. Autorka stwierdziła, że gdy dziecko spotyka słowo nieznane, ma wtedy tendencję do takiego przekręcenia słowa, aby, zawierając niektóre elementy te same i mając tę samą długość, słowo to miało znany dziecku sens. Tego rodzaju błędy często traktowane są jako odwrócenia. Żadne z dzieci badanych nie wykazywało stałej i silnej tendencji do odwracania. Błędy te są stosunkowo rzadkie w porównaniu z innemi błędami:

ilość ich maleje coraz bardziej w wyższych oddziałach. Najczęstsze błędy spotykamy przy czytaniu i pisaniu słów nieznanych. Wiele błędów wyjaśnić można prawami kojarzenia i konfiguracji. Można wyciągnąć pewne wnioski co do korelacji między inteligencją a tendencją do odwróceń, jednakże wprawa w czytaniu i pisaniu odgrywa większą rolę, niż uzdolnienia. Nie znaleziono żadnego przypadku całkowitego pisma zwierciadlanego. Dzieci ze szkoły hebrajskiej nie robiły więcej błędów, niż pozostałe, kierunek pisma nie odgrywa więc roli; podobnież dzieci leworęczne nie o wiele więcej zrobiły błędów, niż praworęczne. Dzieci, które czytają gorzej, naogół częściej odwracają słowa, niż dzieci dobrze czytające.

W a l t e r H. M u g i l l. *Wpływ formy testu na symptomatyczność testów wiadomości. (The Influence of the Form of Item on the Validity of Achievement Tests).*

Autor podaje w wątpliwość jednakową wartość symptomatyczną różnych form testów. Przeprowadzał badania na tych samych osobnikach trzema testami o identycznej treści, lecz różnej formie: odpowiedzi na pytanie, wyboru wielokrotnego, fałszu i prawdy. Okazało się, że mimo tej samej treści, testy dały różne wyniki u tych samych osobników. Wartość djagnostyczna różnych form nie była jednakowa, mimo rzetelności każdego z tych testów. Przy budowaniu nowych testów należy tak dobierać ich formę, aby była jaknajbardziej przystosowana do funkcji, którą chcemy badać, gdyż wtedy test będzie djagnostyczny.

H a r r y H e l s o n. *Związek pomiędzy instrukcjami a poprzedniemi doświadczeniami przy zwykłych obserwacjach. (The Relation Between Instructions And Past Experiences In A Simple Observational Task).*

Autor, chcąc sprawdzić, jaką rolę odgrywają przy eksperymentach psychologicznych instrukcje, a jaką ubiegłe doświadczenia osoby badanej, przeprowadził kilka eksperymentów, w których osoby badane (studenci) dokonywały w różnych warunkach (różne instrukcje, różny stopień doświadczenia z danym materjałem) obserwacyj nad serjami kart do gry.

Z wyników eksperymentu autor wyciąga wniosek, że wbrew utartym poglądom większą rolę przy obserwacji odgrywa instrukcja, niż skojarzenia i doświadczenie, związane z obserwowanym materjałem.

H a z e l M. S t a n t o n. *Badania testowe a prognoza postępów przy nauce muzyki. (Testing The Cumulative Key For Prognosis Of Musical Achievement).*

Autorka podaje wyniki badań, przeprowadzonych na kilku tysiącach uczniów nowowstępujących do szkoły muzycznej, oraz obserwacyj tych uczniów podczas ich pobytu w szkole. Badano muzykalność uczniów przy pomocy testów Seashore'a, oraz zdolności rozumowania. Na podstawie tych badań i obserwacyj autorka dzieli słuchaczów szkoły muzycznej na 5 grup, począwszy od grupy, która z łatwością opanowuje czteroletni program szkoły muzycznej, skończywszy na grupie, której należałoby odradzić studja muzyczne. Grupy te można zgóry już określić przy pomocy pewnego klucza, opartego na wynikach badań wstępnych muzykalności i inteligencji. Autorka stwierdziła również związek zachodzący pomiędzy dużemi zdolnościami muzycznemi a dobrą inteligencją.

Prócz zreferowanych, znajdujemy w numerze styczniowym następujące

artykuły: J. W. Wrightstone o symptomatyczności kwestjonarjusza Woodworth-Mathews do badania anormalnych cech osobowości, H. A. Carroll o stosunku ocen literackich do inteligencji abstrakcyjnej, W. Live, K. H. Roger i E. Kaplan o technice analizy czynników w zastosowaniu do zagadnień szkoły powszechnej, A. W. Hurd o różnicach płciowych w postępach szkolnych w zakresie nauk przyrodniczych.

T. XXV, Nr. 2, Luty 1934.

Austin H. Turney. *Pojęcie symptomatyczności testów inteligencji i testów wiadomości. (The Concept Of Validity In Mental And Achievement Testing).*

Termin „symptomatyczność" używany jest w najróżniejszych znaczeniach, różnych też używa się metod dla oznaczenia symptomatyczności testu. Często też nie odróżnia się symptomatyczności testu od innych jego cech, np. rzetelności (reliability). Autor spośród różnych definicyj symptomatyczności przyjmuje następującą: symptomatyczność jest to ta właściwość testu, dzięki której możemy mierzyć zdolność, którą postanowiliśmy zmierzyć. Aby test był symptomatyczny, treść jego musi być zaczerpnięta z dziedziny badanego uzdolnienia. Testy wiadomości muszą być oparte na ocenach ekspertów. Korelacja z czynnikiem *g* (wedł. Spearman'a) jest najlepszym miernikiem jakości testu.

Mitchell E. Rappaport. *Wybór dzielnika dla obliczania Ilorazu Inteligencji przypadków klinicznych pomiędzy czternastym a dziewiętnastym rokiem życia. (The Selection Of The Intelligence Quotient Divisor For Clinical Cases Between Fourteen And Nineteen Years Of Age).*

W artykule tym autor zastanawia się nad zagadnieniem, jak należy oznaczyć podstawowy wiek życia dla obliczania ilorazu inteligencji u osobników powyżej lat czternastu, aby iloraz ten był dla danego przypadku istotnie djagnostyczny.

Autor na podstawie badań dochodzi do wniosku, że przyjęte obecnie obliczanie Ilorazu Inteligencji dla przypadków starszych ponad lat 14 na podstawie wieku życia — 14 lat, daje fałszywy obraz inteligencji badanego dziecka. O ile rozwój badanego dziecka przebiega normalnie i niema danych do podejrzenia, że zacofanie się potęguje, należy dla przypadków ponad lat 15 wybierać jako wiek podstawowy do obliczeń lat 15, gdyż przy takich obliczeniach otrzymujemy najmniejsze odchylenia pomiędzy Ilorazem Inteligencji przy wcześniejszem i późniejszem badaniu, najwyższą korelację między wynikami obu badań. O ile rozwój ma tendencję raczej do regresji, należy posługiwać się przy obliczeniach podstawowym wiekiem życia = 16 lat dla przypadków starszych od lat 16, gdyż tylko przy takich obliczeniach otrzymujemy odchylenie negatywne między Ilorazem Inteligencji z obu badań, charakteryzujące postępujące zahamowanie rozwoju. W praktyce klinicznej najodpowiedniejszy wydaje się chronologiczny wiek życia dla przypadków do lat 16, a dla przypadków starszych wiek życia = 16, dla najbardziej djagnostycznego obliczenia ilorazu inteligencji.

F. G. Robinson i F. H. Mc Collom. *Jakość czytania i dokładność zrozumienia jako podstawy ocen testu czytania. (Reading Rate And Comprehension Accuracy As Determinants Of Reading Scores).*

Autorzy stwierdzają, że istniejące dotychczas testy czytania w niedostatecznym stopniu mierzą zdolność zrozumienia czytanego tekstu. Badania wykazały, że osobniki lepiej czytające, t. j. czytające prędzej i z mniejszą ilością błędów, lepiej również rozumieją, co czytają.

G e o r g W. H a r t m a n n i A n s o n M a r k H a m m. *Różnice w zabarwieniu uczuciowem w stosunku do różnych dziedzin psychologji wychowawczej. (Variations In Affective Tone Of Different Areas Of Educational Psychology).*

Przeszło 300 studentów z różnych kolegjów pedagogicznych poddano następującym badaniom: osoba badana otrzymywała zeszyt testowy, zawierający 234 zdania o treści psychologiczno-pedagogicznej, przy każdem zdaniu miała wyrazić swe nastawienie uczuciowe według następującej skali: *Przyjemność* duża=3, średnia=2, mała=1, *obojętność*=0, *wstręt* mały= —1, średni= —2, wielki=—3. W treści testu wyróżnić można było 4 grupy zdań (w samym teście porozrzucanych): 1) zdania, dotyczące cech wrodzonych, 2) praw uczenia się, 3) różnic indywidualnych, 4) psychologji przedmiotów szkolnych. Po obliczeniu wyników stwierdzono, że największe zainteresowanie wśród studentów pedagogiki budzi grupa *praw uczenia się,* dalej *psychologja przedmiotów szkolnych, cech wrodzonych,* na ostatniem miejscu grupa *różnic indywidualnych.* Dla porównania poddano badaniom 36 doświadczonych nauczycieli szkół powszechnych i średnich, dając im do oceny 10 punktów, które wydały się studentom najprzyjemniejsze, 10 obojętnych i 10 najmniej przyjemnych. Okazało się, że nauczyciele reagują uczuciowo na te punkty podobnie do studentów. Połowa z nich jednak twierdziła, że nastawienie uczuciowe nie wpływa na zainteresowanie daną dziedziną. Na pytanie, jaka dziedzina spośród wymienionych 4 grup jest najbardziej interesująca, 24 nauczycieli wypowiedziało się za różnicami indywidualnemi, 6—za prawami uczenia się, 5—za wrodzonemi cechami, jeden tylko za psychologją przedmiotów szkolnych. Odpowiedzi te nie są zgodne z poprzednią oceną uczuciową punktów testu, autor przypisuje tę niezgodność niezrozumieniu podziału na grupy, lub też bezpodstawnemu przywiązaniu do samej nazwy. Zagadnienie, czy przy nauczaniu psychologji pedagogicznej należy położyć większy nacisk na „prawa uczenia się" jako bardziej interesujące studentów, czy też przeciwnie — raczej pogłębiać dziedziny mniej dla nich ciekawe, a więc zgóry już upośledzone, zasługuje na rozważenie.

Prócz tego znajdujemy w numerze lutowym między innemi artykuł:

C. S p e a r m a n. *Teorja czynników i jej trudności: Wyłączność G (The Factor Theory And Its Troubles: IV. Uniqueness Of G). Dalszy ciąg artykułów, drukowanych w r. 1933.*

T. XXV. Nr. 3, Marzec, 1934.

J. M u r r a y L e e. *Testy nowego typu czyli objektywne: Sprawozdanie z ostatnich badań. (New Type Or Objective Tests: A. Summary Of Recent Investigations).*

Autor referuje literaturę ostatnich 2 lat, dotyczącą wartości i stosowania testów wiadomości. W końcu artykułu znajdujemy bibljografję, obejmującą 104 pozycje.

D a v i d F. V o t a w. *Przyczynki do oceny djagnostyczności poszczególnych punktów testu przy porównywaniu grup o dużem rozsianiu (Notes On Validation Of Test Items By Comparison Of Widely Spaced Groups).*

Jeżeli jakiś test zawiera zbyt wiele punktów selektywnych dla uczniów dobrych, rozmieszczenie ocen dla tego testu w klasie zwykłej będzie wadliwe: zbyt wiele otrzymamy ocen słabych. Technika wypróbowywania testu na zbyt wielkich grupach jest zbyt surowa, gdyż odpada wtedy wiele punktów testu, w zasadzie dobrych i djagnostycznych. Autor proponuje następującą technikę: przy ocenianiu selektywności danego punktu testu, należy kierować się porównywaniem grup uczniów, którzy naprawdę *znają odpowiedź* na dane pytania lub jej nie znają, a nie tych, którzy *dają dobrą odpowiedź* często przypadkiem; w ten sposób zatrzymamy wiele punktów, pozornie za łatwych. Jeśli podejrzewamy, że dane pytanie w jakiś sposób prowokuje uczniów dobrych do niewłaściwej odpowiedzi, należy to pytanie odrzucić.

J o h n W. C a r r J r. *Związek pomiędzy teorjami psychologji postaci a postępowej nauki o wychowaniu. (The Relationship Between The Theories Of Gestalt Psychology And These Of A Progressive Science Of Education).*

Autor przeprowadza paralelę pomiędzy filozofją Dewey'a i Kilpatricka, a teorjami psychologji postaci, t. zw. „gestaltyzmu". Pojęcie wychowania jako procesu ciągłego rozwoju znajdujemy również w definicjach „gestaltyzmu", dotyczących uczenia się, jako potencjalnego rozwoju. Drugi punkt styczny znajdujemy w ujęciu stosunku między jednostką i społeczeństwem.

Podobne są również poglądy szkoły Dewey'a i „gestaltystów" na uczenie się. Metoda uczenia się całościami, powiązanie materjału znajduje oparcie w psychologji postaci. Psychologja postaci uzasadnia również teorje współczesnego wychowania, głoszące, że celem wychowania jest rozwój osobowości, stanowiącej pewną całość, a nie kształcenie poszczególnych funkcyj. Psychologja postaci wymienia cały szereg praw, rządzących rozwojem osobowości.

H. D. C a r t e r, H. E. J o n e s i N. W. S h o c k. *Eksperymentalne badanie uczuciowych czynników przy uczeniu się. (An Experimental Study Of Affective Factors In Learning).*

Autorzy zbadali 102 uczniów VI i VII oddziału szkoły powszechnej. Dzieci otrzymywały drukowane na kartach słowa, które rozkładały na 5 grup od bardzo przyjemnych do bardzo nieprzyjemnych. Drugi eksperyment polegał na mierzeniu reakcyj przy pomocy galwanometru podczas badania dziecka testem wolnych skojarzeń. Wreszcie te same dzieci uczyły się par wyrazów, skojarzonych z obrazkami. Na podstawie tych badań autorzy stwierdzili wyraźne związki pomiędzy czynnikami emocjonalnemi, a łatwością uczenia się. Słowa o zabarwieniu uczuciowem przyjemnem lub nieprzyjemnem wpływają silniej na reakcje galwanometryczne, niż słowa obojętne. Dzieci najłatwiej uczyły się słów przyjemnych, najtrudniej obojętnych.

Prócz tego w numerze marcowym znajdujemy między innemi artykuł:

R o b e r t C. T r y o n. *„Teorja czynników i jej trudności". Fałszywe przedstawienie* k r y t y k i *teorji. („The Factor Theory And Its Troubles": Misrepresentation Of A* C r i t i c i s m Of The Theory). Autor polemizuje ze Spearman'em.

T. XXV. Nr. 4, Kwiecień, 1934

E d w a r d L. T h o r n d i k e i E l l a W o o d y a r d. *Wpływ względnej częstości powodzeń i niepowodzeń na wyniki pracy umysłowej. (The Influence Of The Relative Frequency Of Successes And Frustrations Upon Intellectual Achievement).*

Autorzy, chcąc zbadać, w jaki sposób niepowodzenie odbija się na wynikach pracy, a przedewszystkiem, jaką rolę odgrywa przy tem czynnik woli, przeprowadzili następujące doświadczenia: osoba badana otrzymywała 3 długie serje zadań, na każde zadanie przeznaczono 5 sekund. Części zadań niemożna było wykonać w przepisanym czasie. Wnioski z tych doświadczeń, przeprowadzonych na osobach dorosłych i uczniach, były następujące: jeżeli w ciągu 50 minut niepowodzenia nie są zbyt częste, wykształcone osoby dorosłe mogą przezwyciężyć czynniki, skłaniające do przerwania lub pogorszenia pracy przez kontrolę woli. Częste niepowodzenia wywołują zniechęcenie i zanik zainteresowania pracą, nie pogarszając jednak zbytnio wyników. Nie należy nigdy układać planu pracy dla uczniów tak, aby na jedno powodzenie przypadało 10 do 20 niepowodzeń. Jednakże i wtedy wyniki nie pogarszają się tak bardzo, jakby można się było tego spodziewać, motywy zewnętrzne, zarówno u dorosłych, jak i uczniów przeciwdziałają skutkom zniechęcenia i znużenia ciągłemi niepowodzeniami.

R o y W. D e a l. *Rozwój umiejętności czytania i uczenia się uczniów kolegjum. (The Development Of Reading And Study Habits In College Students).*

Stwierdzono już nieraz, że zdolni studenci nie dają sobie rady z nauką, ponieważ przyszli do kolegjum, nie umiejąc dobrze czytać, lub nie umiejąc się uczyć. Autor zdaje sprawę z badań, przeprowadzonych na studentach pierwszego roku. Przy badaniu kładziono nacisk przedewszystkiem na zrozumienie czytanego tekstu, a nie na szybkość czytania. Ćwiczenie przy tych badaniach grało większą rolę, aniżeli we wszelkich innych, dotychczas reformowanych eksperymentach tego rodzaju. Studenci otrzymywali testy czytania „ćwiczebne" raz na tydzień; na początku i na końcu badania, trwającego przez semestr, otrzymywali testy standaryzowane. Zarówno wyniki testów ćwiczebnych, jak standaryzowanych, wykazały stałe postępy, jeśli chodzi o rozumienie czytanego tekstu, szybkość czytania pozostała ta sama. Badanie wykazało, że studenci mogą poprawić swoje wyniki prawie o 100% już po kilku tygodniach ćwiczenia, skutki ćwiczenia były trwałe. Zarówno zdolne, jak i mniej zdolne jednostki wykazują duże postępy, choć istnieją różnice indywidualne. Fakt, że wyniki testów standaryzowanych, które mierzyły trochę inne cechy, niż testy ćwiczebne, było zgodne z wynikami testów ćwiczebnych zdaje się wskazywać na przenoszenie się ćwiczenia na inne zakresy, związane z uczeniem się. Praca nad poprawieniem jakości czytania wymaga w każdym przypadku indywidualnej metody i pomocy; metody pracy zbiorowej nie nadają się do zastosowania w szczególnie trudnych przypadkach.

A b r a h a m K r o l l. *Wpływ nauczyciela na postawę społeczną chłopców na dwunastym stopniu nauczania. (The Teachers Influence Upon The Social Attitude Of Boys In The Twelth Grade).*

Przez wiele lat nauczyciele konserwatywni twierdzili, że nauczyciel radykał wpływa na radykalne nastawienie uczniów gimnazjum, i odwrotnie — nau-

czyciele radykalni twierdzili, że nauczyciel konserwatysta uczy swych uczniów konserwatyzmu. Autor przebadał uczniów 6 różnych nauczycieli, historji i angielskiego, trzech wyraźnie konserwatywnych w swych zapatrywaniach i trzech radykałów. Badanie przeprowadzał przy pomocy skali Harper'a, składającej się z 71 sądów, dotyczących zagadnień społecznych, na które osoba badana miała wyrazić swą zgodę lub niezgodę. Wnioski z tych badań były następujące: 1) skala Harper'a (A Social Study) nadaje się do badania postawy społecznej chłopców w gimnazjum. Niema podstaw do przypuszczenia, że nauczyciele konserwatyści wpajają w swych uczniów doktryny konserwatywne. Natomiast można przypuścić, że nauczyciele radykalni pobudzają swych uczniów do zajmowania radykalnych stanowisk w sprawach społecznych.

Orlie M. Clem i Marcus Smith. *Różnice w reakcjach etycznych uczniów różnych klas sześcioletniej szkoły średniej (Grade Differences In Attitudinal Reactions Of Six-Year Secondary School Pupils).*

Autor podaje wyniki kwestjonarjusza, przeprowadzonego w pewnej średniej szkole. Postawa uczniów wobec takich zachowań, jak przeklinanie, picie, granie w karty, szczególnie w niedzielę, staje się coraz bardziej tolerancyjna, im wyższa jest klasa. Kradzież oceniana jest jako najgorsze wykroczenie, taniec — jako najmniejsze. Uczniowie klas niższych oceny swe podają raczej na podstawie wpojonych, niż własnych przekonań, przeciwnie uczniowie klas wyższych. Uczniowie starsi wykazują lepsze zrozumienie spraw społecznych i mniej poszanowania dla litery prawa. Im uczniowie są starsi ,tem bardziej zaznacza się wzrastający humanitaryzm.

Prócz tego w numerze kwietniowym znajdujemy dalszy ciąg artykułu C. Spearman'a Teorja czynników i jej trudności. (The Factor Theory And Its Troubles).

T. XXV. Nr. 5, Maj, 1934.

Edward K. Strong, Jr. *Stałość zainteresowań zawodowych. (The Permanence Of Vocational Interests).*

223 studentów starszych semestrów wypełniło Test Zainteresowań Zawodowych autora raz w 1927 r., i ponownie w 1932 roku. Badanie wykazało dużą stałość zainteresowań (współczynnik korelacji między wynikami obu badań=.84) oraz zaznaczającą się dojrzałość tych zainteresowań przy drugiem badaniu. Zainteresowania mężczyzn 27-letnich wykazują znacznie większe podobieństwo do zainteresowań zawodowych mężczyzn 40-letnich, niż do zainteresowań młodzieńców 22-letnich. O ile nie można opierać prognozy przyszłego zachowania na braku lub obecności jakiegoś poszczególnego zainteresowania, o tyle zestawienie ogólne wszelkich zainteresowań jest w dużej mierze djagnostyczne.

Arthur E. Traxler. *Związek pomiędzy szybkością czytania a szybkością kojarzenia. (The Relation Between Rate Of Reading And Speed Of Association).*

Autor zastanawia się nad zagadnieniem, czy niektóre osobniki dlatego czytają szybko, ponieważ szybko kojarzą myśli ze słowami wydrukowanemi, podczas gdy inne czytają wolno przedewszystkiem dlatego, że ich procesy myślenia przebiegają powoli. Zbadano 50 uczniów gimnazjalnych i 27 studentów testami czytania i testami skojarzeń. Stwierdzono związek zachodzący pomiędzy szyb-

kością czytania i szybkością kojarzenia. W niektórych przypadkach związek ten nie zaznaczał się bardzo wyraźnie, natomiast w większości przypadków związek ten był widoczny. Korelacja wyników obu testów była dodatnia. Można przypuścić, że powolność skojarzeń może w pewnych przypadkach do tego stopnia wpływać na zwolnione tempo czytania, że przy nauczaniu należałoby posługiwać się specjalnemi metodami. Zagadnienie to wymaga szerszego opracowania.

Prócz tego numer majowy między innemi przynosi zakończenie artykułu C. Spearman'a Teorja czynników i jej trudności: Wnioski. (The Factor Theory And Its Troubles: conclusions). *D-r R. Mutermilchowa*

Zeitschrift für angewandte Psychologie. T. 45. 1933.

Jest to ostatni tom wydany pod redakcją W. Sterna i O. Lipmanna.

E. Lorenz. *Przyczynek do psychologji pracy zespołowej w przemyśle. (Zur Psychologie der industriellen Gruppenarbeit).* Str. 1 — 45.

Artykuł zawiera sprawozdania z długotrwałych obserwacyj i eksperymentów dokonanych na sali fabrycznej na 450 robotnicach, pracujących w zespołach po 6 osób przy fabrykacji obuwia gumowego. Autor podaje szereg praktycznych wskazówek dla organizowania pracy zespołowej.

J. v. Uexküll. *Zagadnienie psa-przewodnika. (Das Führhundproblem).* Str. 46 — 53.

Autor dowodzi, że kształcenie psów na przewodników dla niewidomych powinno się odbywać nie drogą tresury, lecz drogą samodzielnego nabywania doświadczenia przez psa. Tresura daje coprawda szybszy skutek, ale zabija samodzielność w psie i dlatego pies potem w wielu wypadkach zawodzi.

F. Stern i Sacksofsky. *Przyczynek do psychologji zeznań w przestępstwach przeciw moralności. (Beitrag zur Psychogie der Aussage bei Sittlichkeitsverbrechen).* Str. 57 — 85.

Artykuł napisany jest przez lekarza i prawnika, poprzedzony wstępem W. Sterna. Omawia proces dyrektora szkoły, oskarżonego o przestępstwo seksualne dokonane na 14-letniej uczennicy. Uczennica popełniła samobójstwo i pozostawiła list, będący jedynym dowodem oskarżenia. Dyrektora skazano. Psychologowie (między nimi W. Stern), z których usług nie korzystano podczas procesu, z własnej inicjatywy podjęli tę sprawę i na podstawie aktów napisali orzeczenie, chcąc wywołać rewizję procesu. Rewizja nastąpiła po latach i oskarżonego uniewinniono. Artykuł zawiera dane dotyczące procesu oraz orzeczenie sformułowane ostatecznie przez lekarza. Artykuł przemawia za koniecznością udziału psychologa i psychjatry w procesach, w których młodzież występuje w charakterze oskarżycieli lub świadków.

N. Thumb. *Struktura czynników w serji testów. (Der Faktorenaufbau einer Testreihe).* Str. 86 — 130.

Autor referuje metody wykrywania czynników, występujących w serjach testów, na podstawie obliczania korelacyj między testami. Opiera się głównie na literaturze angielskiej i amerykańskiej.

O. Lipmann. *Stykanie się krzywych. (Der Oskulationswert).* Str. 131 — 139.

Zagadnienie ze statystyki.

H. K r ü g e r i K. Z i e t z. *Zagadnienie weryfikacji. (Das Verifikationsproblem).* Str. 140 — 171.

Autorzy z 80 osobami dorosłemi wykonali następujący eksperyment: jedną i tę samą zmyśloną charakterystykę dawali każdej osobie zoddzielna jako jej charakterystykę, dokonaną na podstawie grafologicznej analizy pisma osoby badanej. Osoby badane w 100% uznały charakterystykę za trafną. To samo wystąpiło w innym eksperymencie, kiedy trafność charakterystyki oceniały nie osoby, których charakterystyka rzekomo miała dotyczyć, lecz dobrzy znajomi tych osób. Autorzy analizują własności charakterystyki i czynniki psychiczne, występujące u osób badanych, któremi możnaby tłumaczyć osiągnięte wyniki. Narzuca się wniosek, że uznanie charakterystyki za trafną przez osobę charakteryzowaną (jak to się stosuje np. w grafologji) nie jest wcale właściwą weryfikacją djagnozy. Weryfikacja wymaga tak samo wyszkolenia psychologicznego, jak stawianie djagnozy. Z pracy płyną też pewne wnioski co do tego, jak należy budować charakterystykę.

F. K a i n z. *Psychologja różnic indywidualnych i estetyka. (Differentielle Psychologie und Aesthetik).* Str. 207 — 261.

Autor mówi o potrzebie zastosowania wyników i metod psychologji różnic indywidualnych w estetyce.

D. J a e h n e r. *Stosunek małego dziecka do śmierci. (Über Einstellung des Kleinkindes zum Tode).* Str. 262 — 288.

Artykuł zdaje sprawę z obserwacyj rodziców nad ich trojgiem dzieci w wieku przedszkolnym i zawiera obfity materjał dotyczący pojęć, sądów i zachowań się tych dzieci wobec śmierci.

M. K e i l h a c k e r. *Wypracowania na usługach psychologji młodzieży. (Die Verwendung von Aufsätzen im Dienste der Jugendpsychologie).* Str. 289 — 332.

Opierając się na 8373 wypracowaniach szkolnych młodzieży obojga płci w wieku 10 — 17 lat, autor stara się wykryć wpływ wieku na treść i formę wypracowań. Stwierdza w wypracowaniach idące w parze z wiekiem objawy rozwoju przedstawień (zbogacanie się przedstawień, wzrastające abstrahowanie) życia uczuciowego i myślenia (lepsze powiązanie szczegółów, większa planowość). Na końcu podane są jako wzór analizy 3 wypracowań.

Tom zawiera nadto: sprawozdanie Selza z ankiety o studjach i egzaminach na wyższych uczelniach; komunikat Sterna o pracach Instytutu Psycholog. Uniw. Hamburskiego w l. 1931 — 1933; referaty zbiorowe z następujących dziedzin: wiedza o pracy, nowe serje testów, sen, psychologja sądowa, psychologja zwierząt, psychologja kobiety, grafologja i psychologja głębi, odmiany i czynniki duchowej i cielesnej zdolności działania; szereg sprawozdań z poszczególnych prac.

T. 46, 1934, pod nową redakcją O. Klemma i Ph. Lerscha.

H. L ä m m e r m a n n. *Stałość i wyćwiczalność czynności umysłowych. Eksperymenty nad wyćwiczalnością zapomocą testów inteligencji. (Die Konstanz und die Übbarkeit von Denkleistungen).* Str. 3 — 87.

Autor badał 54 dzieci obojga płci w wieku 9 — 10 lat zapomocą 2 testów inteligencji (test Ebbinghausa i test porządkowania pomieszanych wyrazów w zdanie). Dzieci wykonały 6 seryj tych testów o coraz to większym stopniu

trudności w odstępach tygodniowych. Oprócz tych 2 testów w każdej serji były jeszcze 1 lub 2 inne testy. Dla kontroli autor zbadał jeszcze 53 dzieci, które wykonały tylko pierwszą i ostatnią serję. Autor przytacza wszystkie zastosowane testy. Wyniki pracy są następujące: rangi w pierwszej i ostatniej serji pozostały prawie bez zmiany, pierwsze badanie temi testami jest więc djagnostyczne. Djagnoza wypadła zgodnie z opinją nauczyciela, testy badają więc rzeczywiście inteligencję. Wyniki badania zgodziły się z wynikami takiego samego badania tych samych dzieci z przed 2 lat, są więc prognostyczne. Grupa, która wykonała 6 seryj, wykazała wprawę w porównaniu z grupą, która wykonała 2 serje, badane czynności są więc wyćwiczalne. Pamiędzy testami przyłączonemi dodatkowo do poszczególnych seryj były niektóre o strukturze podobnej do testów ćwiczonych i w nich dało się zaobserwować współwyćwiczenie. Grupa ćwiczona wykazała wkońcu pewną przewagę nad niećwiczoną, ale tak małą, że nie spowodowało to istotniejszych zmian w rangach. Osoby, początkowo słabe, wykazały trochę większy stopień wyćwiczalności od osób początkowo lepszych, ale ta różnica nie wpłynęła na zmianę rang. A więc autor nie stwierdził niwelującego wpływu wprawy.

W. Gerson. *Kary w domu dla młodzieży bardzo trudnej do wychowania. (Zur Frage der Bestrafungen in einem Heim für Schwersterziehbare).* Str. 88 — 99.

Autor, który jest dyrektorem zakładu dla najtrudniejszej do wychowania młodzieży, wypowiada się za potrzebą stosowania kar wobec osobników psychopatycznych (wyjąwszy kary cielesne). Autor wyróżnia 5 typów najtrudniejszych wychowanków i udziela wskazówek, jak należy stosować kary wobec każdego typu.

Ph. Lersch. *Zarys charakterologji własnej. (Grundriss einer Charakterologie des Selbstes).* Str. 129 — 169.

Autor dzieli własności charakterologiczne jednostki na własności skierowane ku własnej osobie oraz na własności skierowane ku otoczeniu. Praca zawiera próbę uporządkowania własności skoncentrowanych dokoła własnej osoby. Autor dzieli je na 3 grupy: 1) dążenia związane z własną osobą (różne postacie egoizmu, dążenie do posiadania znaczenia, żądza władzy i t. p.); 2) uczucia związane z własną osobą (np. poczucie mocy, poczucie niższości, narcyzm); 3) ustosunkowanie się człowieka do siebie samego poprzez akty woli (panowanie nad sobą, samowychowanie) i akty myślenia (poznawanie siebie samego, samokrytycyzm i t. p.).

O. Buss. *Ocena twórczości w języku ojczystym z punktu widzenia całości. (Muttersprachliches Gestalten bewertet unter dem Gesichtspunkt der Ganzheit).* Str. 170 — 209.

Autor dowodzi, że twórczość językową w szkole (wypracowania piśmienne, opowiadania ustne) należy oceniać przedewszystkiem z punktu widzenia tego, czy jest wyrazem przeżyć ucznia. Jako wyraz przeżyć wypracowanie powinno posiadać pewną charakterystyczną dla życia psychicznego jednolitość, powinno stanowić pewną swoistą całość. Autor przytacza szereg wypracowań i analizuje je w myśl postawionego postulatu.

G. H. Brückner. *Przyczynek do psychologji jasnowidzów. (Ein Beitrag zur Psychologie der Hellseher).* Str. 210 — 228.

Opierając się na konkretnym przypadku rzekomego jasnowidzenia, autor

analizuje własności psychiczne jasnowidzów, podkreślając wśród nich doniosłą rolę skłonności ejdetycznych. W rezultacie tej analizy niewiele co pozostaje z właściwego jasnowidzenia.

C. Leonhardt. *Psychologiczny dowód w sprawie spornych faktów. (Psychologische Beweisführung in Ansehung existenzstreitiger Vorgänge).* Str. 229 — 245 i 358 — 394.

Na ten temat autor zamieszcza w tym tomie 2 artykuły. Opierając się na konkretnych procesach sądowych, autor dowodzi, jak doniosłą rolę odgrywa psychologiczna analiza zachowania się i zeznań osób, występujących w procesie, dla uzasadnienia, czy jakiś sporny fakt miał miejsce, czy nie.

O. Bobertag. *Uwagi w związku z zagadnieniem weryfikacji. (Bemerkungen zum Verifikationsproblem).* Str. 246 — 249.

Autor, nawiązując do artykułu Krügera i Zietza z poprzedniego tomu, twierdzi, że wyniki tego artykułu nie godzą w wartość praktycznego stosowania ocen charakterologicznych, lecz tłumaczą się tem, że olbrzymia większość ludzi posiada bardzo mętną wiedzę o sobie i o drugich.

W. Willemse. *Typologiczne badania nad zachowaniem się młodocianych psychopatów w konfliktach. (Typologische Untersuchungen über das Verhalten von jugendlichen Psychopathen in Konfliktsituationen).* Str. 273 — 357.

Autor zbadał 60 osób (lekki niedorozwój umysłowy i epilepsja) zapomocą eksperymentów, które u osób badanych wywoływały sprzeczne pobudki działania. Na podstawie różnic w zachowaniu się autor wykrywa kilka typów wśród osób badanych.

Tom zawiera nadto: sprawozdanie Bremeńskiego Instytutu dla badań nad młodzieżą, sprawozdanie z XIII kongresu Niemieckiego Tow. Psycholog., zbiorowe referaty z psychologji kryminalnej i pedagogiki, sprawozdanie z poszczególnych prac. *D-r E. Markinówna*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. 1934. Rocznik 35. Nr. I — VIII.

Oswald Kroh. *Od życia do szkoły. Rozważania wstępne, dotyczące organologji pedagogicznej. (Vom Leben zur Schule. Vorbetrachtungen zu einer pädagogischen Organologie).*

Autor szkicuje zarys nowej teorji pedagogiki, t. zw. organologji pedagogicznej, której punktem wyjścia byłyby nieświadome i niezamierzone oddziaływania wychowawcze, występujące w życiu każdego społeczeństwa. Kroh analizuje takie zjawiska społeczne, jak życie rodzinne, stosunek matki do dziecka, naśladownictwo i zabawy dzieci, dowodząc, iż zarówno praktycy-pedagogowie, jak i teoretycy pedagogiki powinni wziąć te zjawiska życiowe za podstawę swych oddziaływań i rozważań, zbliżyć się tem samem do życia, a następnie opanować je drogą celowych i zamierzonych wpływów wychowawczych.

Walter Ehrenstein. *Uczuciowe podstawy nacjonalizmu. (Die Verwurzelung des Nationalizmus im Gefühlsleben).*

Autor analizuje uczuciowe podłoże współczesnego nacjonalizmu, czynnik niemniej ważny, niż momenty intelektualne. Do zasadniczych kategoryj uczuć

wartości, stanowiących, zdaniem autora, źródło i podłoże nacjonalizmu, zaliczyć należy: żądzę władzy, uczucia sympatji, dumę, wstyd i inne.

W. J. Ruttmann. *Jak młodzież widzi i przeżywa symbole. (Des Erlebnis des Symbols im Jugendalter).*

Autor usiłuje opisać specyficzne jakoby dla wieku młodzieńczego dostrzeganie i rozumienie symbolów na podstawie obrazu skrzydeł motyla (Parasemia plantaginitis L.,), w którym młodzież dostrzegła obraz swastyki. Autor nawiązuje w swych rozważaniach do wyników badań ejdetyzmu dzieci i młodzieży, do prac E. Jaenscha, Kretschmera, Brunswika i innych.

Gotthard Lobe. *Gmach szkolny jako środowisko wychowawcze. (Das Schulhaus als pädagogisches Milieu).*

Autor konstatuje na podstawie własnych obserwacyj i wypowiedzi nauczycieli i dzieci dodatni wpływ nowego, na podstawie nowoczesnych wymagań zbudowanego gmachu szkolnego na poziom zdrowotny, wychowawczy, estetyczny i intelektualny uczniów.

H. J. Kuhn. *Psychologja praktyczna a najnowsze badania typologiczne. (Praktische Psychologie und typologische Forschung der Gegenwart).*

Autor wykazuje, iż w psychologji praktycznej nie dokonał się jeszcze w całej rozciągłości zasadniczy zwrot od atomistycznej psychologji ku nowszym jej kierunkom. W tej dziedzinie zajmujemy się jeszcze badaniem poszczególnych funkcyj i ograniczamy się niemal do tych tylko badań wtedy np., gdy przy określaniu przydatności zawodowej sporządzamy profile psychologiczne. Nieliczni tylko psychologowie-praktycy, jak Giese, Poppelreuter i inni, usiłują uchwycić strukturę osobowości i dokonywują obserwacyj nad przejawami ludzkiej osobowości, przeprowadzając badania nad przydatnością zawodową.

Zdaniem autora unowocześnienie psychotechniki dałoby się najłatwiej dokonać poprzez wprowadzenie do niej nowoczesnej typologji. Kuhn wyjaśnia na szeregu przykładów, w jaki sposób możnaby wyzyskać typologję dla celów psychotechnicznych. Przy badaniu przydatności zawodowej należałoby przedewszystkiem określić typ danego pracownika, jego sposób wzięcia się do pracy, z drugiej strony należałoby określić strukturę wewnętrzną poszczególnych zawodów, ich typ formalny. Porównawszy następnie te dwie struktury i stopień ich „sharmonizowania strukturalnego", osiągnęlibyśmy dopiero podstawę do dalszego badania poszczególnych funkcyj i uzdolnień.

Autor podkreśla, iż badania typologiczne, przeprowadzane w Tybindze (z których zdaje sprawę w zakończeniu artykułu), a określające typy ujmowania i przerabiania materjału, doskonale się nadają do uwzględnienia ich wyników w badaniach psychotechnicznych. Te dwa typy myślenia i ujmowania rzeczywistości — to typ analityczno-formalistyczny i „syntetyczno-realistyczny".

Obok rozróżnienia tych typów należałoby także, zdaniem autora, przy badaniach przydatności zawodowej uwzględniać typy psychomotoryczne.

H. Stanka. *Współczesne pokolenie rodziców i dzieci. — Studjum psychologiczno-biologiczne. (Elterliche und kindliche Generation in der Gegenwart. — Eine psychologisch-biologische Studie).*

Autor zwraca uwagę na niezliczoną ilość konfliktów, jakie zachodzą między rodzicami a współczesnem pokoleniem młodzieży wskutek najróżnorodniejszych przyczyn: złej sytuacji materjalnej, atmosfery domowej, programu wy-

chowawczego, warunków społecznych rodziny, różnic charakterów, poglądów, potrzeb i t. p. i t. p.

R u d o l f L e i b o l d. *Rytm i wpływ jego na pieśni dziecięce. (Rhytmus und sein Einfluss auf Kinderlieder).*

W i l h e l m H i s c h e. *Pismo gotyckie, a nie łacińskie. (Deutschdruck, nicht Lateindruck).*

Autor dawał do odczytywania 63 osobom teksty, pisane literami łacińskiemi i gotyckiemi, badając czas i ilość błędów, popełnionych przy odczytywaniu. Wyniki były następujące: osoby badane odczuwały większą trudność przy tekście pisanym łacińskiemi literami, czas i ilość błędów były w tym wypadku znacznie większe, niż przy tekście gotyckim.

K. S c h m e ï n g. *Ideały pozytywne i negatywne w wieku młodzieńczym. (Ideal und Gegenideal in der jugendlichen Entwicklung).*

Autor przeprowadził ankietę wśród 1083 uczniów i uczennic berlińskich szkół powszechnych i średnich w wieku od 9 — 20 roku życia, zadając im następujące pytania: 1) Do kogo najbardziej chciałbyś być podobnym? 2) Do kogo najmniej chciałbyś być podobnym?

Przy omawianiu wyników ankiety autor zwraca uwagę przedewszystkiem na to, że ideały negatywne, osoby znienawidzone i uważane za bardzo mało wartościowe, zajmują w życiu psychicznem młodzieży, w jej przedstawieniach, myślach i uczuciach, przynajmniej tyleż miejsca, co ideały pozytywne.

A. K i e s s l i n g. *Figle młodzieży w oświetleniu psychologji. (Der Unfug als jugendpsychologische Erscheinung).*

Autor analizuje zjawisko figlów, występujące często u młodzieży, charakteryzując je w sposób następujący: figle są zazwyczaj skierowane przeciw istniejącemu porządkowi rzeczy, a jeszcze częściej przeciw przedstawicielom tegoż, mają one charakter społeczny, przeznaczone są dla jakiejś publiczności, występuje w nich moment wesołości oraz „Schadenfreude", figlarza zaś otacza zawsze pewien nimb bohaterstwa.

R. P a u l i i A. W e n z l. *Najprostszy sposób obliczania korelacji. (Ein einfachstes Verfahren zur Berechnung korrelation Zusammenhänge).*

Autorzy podają najodpowiedniejszy dla celów praktycznych, uproszczony sposób obliczania korelacji.

F r i e d r i c h B e r g e r nawiązuje w swym obszernym artykule do metafizycznych i pedagogicznych poglądów Fröbla, dopatrując się w nich podstawy dla dzisiejszego narodowo-socjalistycznego światopoglądu.

F r i e d r i c h G l a e s e r. *Sztuka filmowa a wychowanie. (Filmkunst und Erziehung).*

Autor rozpatruje te właściwości filmu, na których oprzećby się mogło właściwe oddziaływanie wychowawcze, a następnie po skrytykowaniu poziomu pedagogicznego filmu współczesnego podaje wytyczne dla stworzenia nowej sztuki filmowej o wysokich wartościach pedagogicznych, dalekiej od taniej tendencyjności.

F r a n z i s k a J u e r - M a r b a c h. *Praca umysłowa, wysiłek i przemęczenie w oświetleniu psychologicznem i pedagogicznem. (Psychologisch-Pädagogisches über geistige Arbeit, Anstrengung und Überanstrengung).*

Autorka podaje krótki opis wymienionych zjawisk psychicznych u różnych typów ludzkich wraz z odpowiedniemi wskazaniami praktycznemi.

Albert Huth przedstawia w swym artykule wyniki badania u młodzieży w wieku od 13 — 15 lat spostrzegawczości, uwagi i tempa pracy przy pomocy testu rysunkowego.

Hugo Schaubert. *Znaczenie psychologji indywidualnej dla pracy wychowawczej nad moralnie zaniedbanymi. (Zur Bedeutung der Indywidualpsychologie für die Erziehung Verwahrloster).*

Autor zwalcza na podstawie prac różnych autorów oraz własnych badań tezy psychologów indywidualnych, negujące wpływ dziedziczności na aspołeczny rozwój dzieci moralnie zaniedbanych, a podające jako jedyną przyczynę takiego kierunku rozwoju — poczucie niższości.

W. Hische. *Psychologiczne podstawy skupiania młodzieży w osiedlach szkolnych. (Zur psychologischen Grundlegung der Schullandheimbewegung).*

Autor rozpatruje różnorodne momenty wychowawcze życia szkolnego w osiedlu, podnosząc olbrzymie zalety tego typu pracy wychowawczej dla utworzenia z grupy klasowej jednolitej, dobrze zorganizowanej społeczności.

Julius Wagner referuje wyniki badań eksperymentalnych nad wartością dydaktyczną wykresów i obrazów graficznych.

Albert Huth omawia wyniki jakościowego oceniania seryj testów amerykańskich, dostosowanych do warunków niemieckich przez Bobertaga i Hylle. *Wanda Ptaszyńska*

Charakter. Eine Vierteljahrsschrift für psychodiagnostische Studien und verwandte Gebiete. Wyd. przez Saudeka (Londyn). Pan-Verlagsges., Berlin. Z. 1. i 2. 1934 r. [1]).

Pismo to ma charakter międzynarodowy, do grona swych współpracowników zalicza ono wybitnych psychologów świata. Zadaniem pisma jest pchnąć naukę o charakterze na tory badań eksperymentalnych. Jednoczą się na jego łamach rozmaite dyscypliny, jak typologja, fizjologja, kryminologja, grafologja, psychologja społeczna i różnic indywidualnych.

W obu pierwszych zeszytach znajdujemy artykuły, dotyczące trzech rodzajów zagadnień:

Jedna grupa artykułów dotyczy zagadnienia, któreby można określić jako *charakterologiczne podstawy współżycia między ludźmi.* Oto tytuły artykułów: „Wyzyskanie typologji Kretschmera dla zbadania stosunków między ludźmi" (Eine Konstitution im Spiegel der Andern — A. i E. Mühlman, z. 1). „Ustosunkowanie się względem siebie różnych par bliźniaków" (Typen der Sozialstruktur von Zwillingspaaren — Helmut von Bracken, z. 2). Charakter i temperament ludzi, którzy są dla siebie wrogami lub przyjaciółmi.

Inna grupa artykułów dotyczy problemu *korelacji między wynikami badań grafologicznych, a wynikami testów i kwestjonarjuszy psychologicznych.* (Np.

---

[1]) Nie mogąc dla braku miejsca umieszczać stale sprawozdań z tego czasopisma, ograniczamy się jedynie do krótkiej wzmianki o dwóch pierwszych jego zeszytach, by w ten sposób zasygnalizować powstanie nowego organu i scharakteryzować pobieżnie jego intencje. (Redakcja).

„Bestimmung persönlichen Interessen durch testpsychologische und graphologische Methoden", „Sind psychologische Fragebogen unverlässiger als graphologische Deutungen?").

Trzecia grupa artykułów porusza zagadnienie *badań eksperymentalnych nad sferą emocjonalną i podświadomością*. Sante de Sanctis daje przyczynek do psychofizjologji snów, inny artykuł mówi o badaniu eksperymentalnem nastrojów.

Należy z uznaniem powitać ukazanie się tego nowego pisma, które jest jednym jeszcze dowodem wzrastającego w nauce zainteresowania dla zagadnień charakterologicznych. Pismo, poświęcone specjalnie tym zagadnieniom, może odegrać ważną rolę w rozwoju dalszych badań w tej dziedzniie.

Leon Langholz

Psychometrja. Kwartalnik. Wydawnictwo Wojewódzkiego Instytutu Rzemieślniczo-Przemysłowego w Poznaniu.

Powyższe pismo, redagowane przez d-ra Szwarza, zaczęło wychodzić wiosną roku ub. Większość drukowanych dotychczas w czasopiśmie tem prac, stanowią sprawozdania z badań nad młodzieżą szkolną, rzemieślniczą, słuchaczami Wyższych Kursów Nauczycielskich i U. P.

Szereg artykułów poświęcono sprawie badania inteligencji (D-r Szwarz), badaniom uzdolnień zawodowych (D-r Szwarz, A. Sroka), oraz wartości djagnostycznej testów wogóle. Prof. Jaxa-Bykowski i G. Brzęk zamieścili artykuły, poświęcone badaniu zróżnicowania rasowego i narodowościowego wśród młodzieży gimnazjalnej i uniwersyteckiej. Obok sprawozdań z badań, znajdujemy zagadnienia czysto teoretyczne, jak polemika między prof. Witwickim i d-rem Wiegnerem, dotycząca niektórych definicyj, zawartych w „Psychologji" prof. Witwickiego i art. d-ra Szwarza p. t. „Poradnictwo jako czynnik rozwoju gospodarczego i kulturalnego państwa".

J. K.

NOTATKI BIBLJOGRAFICZNE

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI.

Adler Alfred. *Psychologja indywidualna w wychowaniu.* Przeł. M. Kreczkowska, str. 173, Kraków, 1934, G i W.

Claparède Ed. dr. *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów.* Przeł. dr. J. Jastrzębska z przedm. prof. St. Baleya. Str. 288, Lwów — Warszawa, 1935, KA.

Dewey John, prof. *Jak myślimy.* Z ang. przeł. dr. Z. Bastgenówna. Str. 222, Lwów, 1934, KA.

Dryjski Albert. *Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej.* Biologja. Psychologja. Pedagogika. Str. 456, Warszawa, 1934, NK.

Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki. Cz. I. teoretyczna w opracowaniu M. Librachowej. Str. 302, Warszawa, 1934, NK.

Kuchta Jan, dr. *Książka zakazana jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania.* Str. 154, Warszawa, (1934), M. Arct.

— *Psychologja dziecka wiejskiego a praca szkolna ze szczególnem uwzględnieniem zajęć cichych".* Str. 104, Warszawa, 1934, G i W.

Męczkowska Teodora. *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży.* Str. 54, Warszawa, 1934, NK.

Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi. Kwartalnik. T. XV. Zesz. 3/4, 1934. T. XVI. Zesz. 1/2, 1935. Neapol.

Bildung und Erziehung. Kwartalnik. T. I. Zesz. 4, 1931. Düsseldorf.

Bulletin de la Cooperation Intellectuelle. Miesięcznik. T. IV. Zesz. 43—44, 1934, Paris.

Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliqueé. Kwartalnik. T. XIII. Zesz. 52, 1934, Nancy.

Chowanna. Miesięcznik. T. V. Zesz. 130, 1934. T. XIV. Zesz. 131, 1935, Katowice.

Education by Radio. Tygodnik. T. IV. Zesz. 11, 12, 13, 14, 15, 16, 1934, Washington.

Gimnazjum. Miesięcznik. T. II. Zesz. 5, 1935, Warszawa.

Journal of Genetic Psychology. Kwartalnik. T. XLV. Zesz. 1, 2, 1934, Worcester.

Kultura i Wychowanie. Kwartalnik. T. II. Zesz. I, 1934/35, Warszawa.

Kwartalnik Pedagogiczny. T. VII. Zesz. I, 1935, Warszawa.

Kwartalnik Psychologiczny. T. V. Zesz. 3—4, 1934. T. IV. Zesz. I, 1935. Poznań.

Miesięcznik Literatury i Sztuki. T. I. Zesz. 5, 1935. Warszawa.

Muzeum. Kwartalnik. T. XLIX. Zesz. 5, 1934. Lwów.

Nasz Głos. Miesięcznik. T. IX. Zesz. 6, 1934. Poznań.

La Nouvelle Education. Miesięcznik. T. XIII. Zesz. 130, 1934. T. XIV. Zesz. 131, 1935, Paris.

Ogniwo. Dwutygodnik. T. XIV. Zesz. 13, 14. T. XV. Zesz. 1, 2, 1934, Zesz. 8—9, 1935, Warszawa.

Oświata i Wychowanie. Miesięcznik. T. VI. Zesz. 6—7, 8—10, 1934, Warszawa.

Poradnik Językowy. Zesz. 7, 8, 1934. Zesz. I, 1935, Warszawa.

Pour l'Ere Nouvelle. Miesięcznik. T. XIII. Zesz. 101, 102, 103, 1934, Paris.

Praca w Klasach Łączonych. Miesięcznik. T. I. Zesz. 8. T. II. Zesz. 1—2, 1934, Zesz. 5, 1934/35, Warszawa.

Praca Szkolna. Miesięcznik T. XII. Zesz. 8. T. XIII. Zesz. 1, 2, 1934, Zesz. 5, 1934/35, Warszawa.

Progressive Education. Miesięcznik. T. XI. Zesz. 7, 8, 1934. T. XII. Zesz. 1, 1935. Washington.

Przedszkole. Miesięcznik. T. I. Zesz. 8. T. II. Zesz. 1, 2, 1934. Zesz. 5, 1934/35, Warszawa.

Przegląd Filozoficzny. Kwartalnik. T. XXXVII. Zesz. 3, 1934, W-wa.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik T. LIII (18). Zesz. od 7 do 19, 1934, Warszawa.

Przewodnik Pracy Społecznej. T. I (XII) Zesz. 1, 2, 1934, Zesz. 5, 1934/35, Warszawa.

Psychologische Forschung. Kwartalnik. T. XIX. Zesz. 3—4, 1934, Frankfurt.

Psychometrja. Kwartalnik. T. I. Zesz. 1, 2. Poznań.

Rivista di Psicologia. Kwartalnik. T. XXX. Zesz. 4, 1934, Bologna.

Ruch Pedagogiczny. Miesięcznik. T. XXV. Zesz. 5, 1934, Warszawa.

Sprawy Narodowościowe. Dwumiesięcznik. T. VIII. Zesz. 4, 1934, Warszawa.

Szkoła. Miesięcznik. T. LXIV. Zesz. 2 — 10. T. LXV. Zesz. 1 — 2, 1933/34, Warszawa.

Ucitel. Miesięcznik. T. XV. Zesz. 1, 2, 1934/35, Belgrad.

Ukraińska Szkoła. T. XIX, Zesz. 1, 1934, Lwów.

Wiedza i Życie. Miesięcznik. T. IX. Zesz. 11, 12. T. X. Zesz. 1, 1934, Warszawa.

Wychowanie Fizyczne w Szkole. T. II, Zesz. 1, 2, 5, 1934/35, Warszawa.

Życie Szkolne. Miesięcznik. T. XII. Zesz. 1, 1934, Włocławek.

VOL. VII, VARSOVIE, DECEMBRE—FEVRIER 1934/35 Nr. 2.

ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

REVUE TRIMESTRIELLE CONSACRÉE À LA PSYCHOLOGIE THÉORIQUE ET APPLIQUÉE, PUBLIÉE PAR L'ASSOCIATION DES INSTITUTEURS POLONAIS.

FONDÉE PAR LE PROF. J. JOTEYKO.

PRIÈRE D'ENVOYER LES TRAVAUX POUR L'IMPRESSION, LES ÉCHANGES ET LES LIVRES POUR L'ANALYSE À LA DIRECTION: PL. TRZECH KRZYŻY 8 M. 25. VARSOVIE. POUR LES ABONNEMENTS S'ADRESSER À L'ADMINISTRATION 35, WYBRZEŻE KOŚCIUSZKOWSKIE, VARSOVIE.

RÉSUMÉS DES ARTICLES

J. Jasnorzewska et J. Kunicka: „Essai d'investigation du sens moral des enfants criminels par „le test des poules".

Au Centre Pédologique de la Société d'Assistance aux Prisonniers „Patronat", ou l'on fait des investigations psychologiques sur des criminels mineurs, on vient d'introduire un nouveau test du moral par rapport à la cruauté — „le test des poules" imaginé par le professeur Baley. Ce test consiste à montrer aux enfants une histoire en image (v. les illustrations à la page 99 et suiv.) représentant une mauvaise farce jouée par deux méchants garçon à la suite de laquelle plusieurs poules ont été martyrisées à mort. Le sujet de l'historiette a été emprunté au livre bien connu „Max et Moritz" de von Busch. Les images par son comique font rire ou bien sourire les sujets examinés, cette réaction pourtant peut être empêchée par la compassion pour les souffrances des poules. L'ensemble des réactions mimiques de l'enfant à l'historiette que l'on lui a fait voir est donc assez facile à observer, et c'est justement sur cette appréciation du c o m p o r t e m e n t que le psychologue base son appréciation des résultats du test, tandis que dans la plupart des tests du sens moral l'appréciation se base sur les é n o n c i a t i o n s de l'enfant. A part des notes que l'on prend sur le comportement du sujet examiné on lui pose une série de questions permettant d'obtenir une compréhension plus exacte de son attitude envers l'incident représenté. Les résultats des tests sur 40 enfants ont été comparés avec les opinions qu'ont eues à leur sujet leurs parents et maîtres d'école. Il se montra que les conclusions tirées du comportement de l'enfant ont été en accord avec les renseignements obtenus de ses tuteurs au sujet de ses dispositions à compâtir avec les souffrances des hommes — en 67% de cas, et avec ceux des animaux — en 68%. La concordance de l'opinion des tuteurs avec les

notes prises au sujet des réponses de l'enfant aux questions lui posées a eu lieu quant à la compassion pour les hommes en 71% de cas, et quant à celle pour les animaux en 73%. Une divergence entière entre les donnés des tests (ayant égard aussi bien à la réaction mimique que verbale de l'enfant) n'a eu lieu qu'en 5% de cas. Chez des enfants légèrement arriérés le diagnostic se vérifie mieux si l'on se base sur la réaction mimique que sur les énonciations verbales. Les appréciations basées sur le mimique des enfants arriérés étaient conformes à l'opinion des parents en 83%, tandis que celles s'appuyant sur leur énonciations ne l'étaient qu'en 67 — 77%. (L'application de ce test aux enfants profondément arriérés éprouve cependant des difficultés; vu qu'ils n'en saisissent pas le sens. A cause de cette compréhension insuffisante il n'a pas été possible d'appliquer ce test aux plusieurs dizaines d'enfants arriérés dont 60% étaient des imbéciles et 39% des débiles ayant des quotients d'intelligence de 50 à 60). Ce test n'est souvent applicable non plus aux enfants au dessus de 14 ans ayant un quotient d'intelligence dépassant 90, car d'un côté ils ne prennent par l'historiette en question „au sérieux", et de l'autre ils savent trop bien comment il faut se conduire convenablement. Ce test convient donc le mieux aux enfants à l'âge de l'école primaire ayant des quotients de 60 — 90; cependant il donne parfois des résultats intéressants dans des limites beaucoup plus étendues. (Quotient d'intelligence de 44 à 121, âge de 8 à 18 ans). Le Centre Pédologique du „Patronat" continuera à faire des essais d'une modification de ce test.

Władysław Sterling: Notes marginales sur la I Conférence Polonaise des Psychologues travaillant au champs d'education.

L'auteur présente plusieurs observations critiques qui lui sont venues à l'esprit à l'occasion de la I Conférence des Psychologues qui s'est réunie à Varsovie le 3 — 5 novembre 1934.

B. Zawadzki: American Psychology of to day.

Studies of Attitude.

The autor gives an outline of the development of American experimental investigations in the field of social psychology, concerning especially the problem of attitudes. He presents a short review of studies of S. A. Rice, Floyd Allport, a detailed summary and characteristis of. L. L. Thurstone's „Measurement of Attitude", and a description of the results of investigation and experiments of Stouffer, P. A. Sorokin, G. Murphy, R. Likert, G. B. Watson, E. S. Bogardus, E. A. Diggins, G. W. Allport, C. W. Hunter and others.

Nécrologie: Otto Lipmann, Marthe Muchow, Ovide Decroly.

Discussions et rapports.

La I Conférence Polonaise des Psychologues travaillant au champs d'education — F. Felhorska.

Le VIII Congrès International Psychotechnique à Prague — Z. Stawska.

Congrès d'Education Morale à Cracovie — W. P.

Analyse de livres et de périodiques.

Notes Bibliographique.

REDACTEUR: STEFAN BALEY.